

Patrícia Ferraz Abdo

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
estudo dos processos de fracasso e sucesso escolar em cursos de capacitação, ofertados
pelo Qualificarte I.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Doutora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

**Belo Horizonte
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A135p

Abdo, Patrícia Ferraz

Políticas públicas para a educação profissional: estudo dos processos de fracasso e sucesso escolar em cursos de capacitação, ofertados pelo Qualificarte I / Patrícia Ferraz Abdo. – Belo Horizonte, 2009.

214 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Educação.

Bibliografia.

1. Ensino profissional. 2. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Centro de Capacitação Profissional - Qualificarte I. 3. Fracasso escolar. 4. Rendimento escolar. 5. Educação e Estado. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 377

Bibliotecária : Simone Ângela Faleiro van Geleuken – CRB 6 /1661

Patrícia Ferraz Abdo

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
estudo dos processos de fracasso e sucesso escolar em cursos de capacitação, ofertados
pelo Qualificarte I.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Doutora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (Orientadora) – PUC-Minas

Doutor Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-Minas

Doutora Marise Nogueira Ramos – UERJ

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2009.

Aos meus pais; razão das minhas buscas pelo desenvolvimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, por compreender minhas dificuldades e me ajudar nos momentos que precisei, não apenas como orientadora, mas como amiga.

A toda a minha família, em especial meu irmão, e todos os meus amigos, pelo apoio e ajuda. Agradeço, também, aos colegas do Mestrado, especialmente Gisélia e Wallace, pelo constante apoio e contribuição científica.

Ao meu companheiro André, pelo incentivo, carinho e por compreender todas as minhas ausências.

Aos professores, gestores, funcionários e alunos do Qualificarte I, pela ajuda e dedicação a esse estudo.

Aos professores do Mestrado pelo aprendizado que me foi proporcionado e, especialmente, ao professor Carlos Roberto Jamil Cury e a professora Leila de Alvarenga Mafra, pelo carinho. Agradeço, também, à Renata e Valéria, da Secretaria do Mestrado, pela constante ajuda e disposição.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse estudo.

“Não acredito que um indivíduo possa progredir espiritualmente, enquanto aqueles que o cercam estão sofrendo”.

“Você deve ser a própria mudança que deseja ver no mundo”.

Mahatma Gandhi

RESUMO

Essa dissertação analisou os processos de fracasso e sucesso escolar, ocorridos nos Cursos ofertados pelo Qualificarte I, Centro de Capacitação Profissional, do município de Belo Horizonte, localizado no bairro Gameleira. Esta instituição, criada em 1998 pela Secretária Adjunta de Assistência Social da Prefeitura da referida cidade, possibilitou que, nessa pesquisa, fossem contemplados os 10 anos de atividades do mencionado centro de capacitação, que oferta cursos de curta duração a sujeitos, oriundos de camadas econômica e socialmente marginalizadas. O trabalho realizado fez uma densa exposição histórica da trajetória da Educação Profissional no Brasil, dando ênfase às Políticas Públicas para essa modalidade de educação e fez uma breve referência aos cursos de capacitação nos âmbitos federal, estadual e municipal, entre os quais se insere o Qualificarte. A pesquisa empírica lançou mão da Análise Documental, das entrevistas Semi-estruturadas, instrumentos da pesquisa qualitativa que fizeram interlocução com o questionário, utilizado, sobretudo, para desenhar os perfis dos gestores, docentes e alunos entrevistados. Os dados coletados, referentes aos processos de fracasso e sucesso escolar evidenciaram: diferenças nos perfis sócio-econômicos dos alunos evadidos e dos que tiveram sucesso escolar; a questão de gênero/sexo, pois as mulheres eram as responsáveis pelo trabalho doméstico e o cuidado com os filhos e a família; a dificuldade dos sujeitos que trabalhavam 40 horas semanais, de conciliarem essa atividade com o estudo; o sucesso escolar daqueles que exerciam tarefas laborais esporádicas, de fácil compatibilização com o estudo.

Palavras-chave: Educação Profissional. Centro de Capacitação Profissional (Qualificarte). Fracasso e Sucesso Escolar. Políticas Públicas Educacionais. Educação e Trabalho.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the process of scholastic failure and success occurring in the courses offered by Qualificarte I, Centre of Professional Qualification in the city of Belo Horizonte, in Gameleira district. This institution was created in 1998 by the Adjunct Secretariat of Social Assistance of the Municipal Government of the above mentioned city and enabled 10 years to be examined during the course of this research. Qualificarte offers short-term courses to individuals from the socially and economically excluded part of the society. This work presents a dense historical exposition of the journey of the Professional Education in Brazil, with emphasis on the Public Policies towards this type of education and has a brief reference to the qualification courses in the nation, state and city, and among these courses is Qualificarte. For the empirical research, some documental analysis, semi-structured interviews and instruments of quantitative research were used in combination with a questionnaire - this last one was mainly used to define the profile of the managers, professors and students who were interviewed. The information collected about the failure and the success at school have made clear: 1) differences related to the socio-economic profiles between students who have failed and the ones who have succeeded at school 2) the issue involving gender, because women were responsible for doing the housework and for taking care of the family 3) the difficulty of the individuals who worked 40 hours a week of making work and study compatible and 4) finally, the success of the students who worked sporadically in a few jobs, which permitted compatibility with the study.

Key-words: Professional Education. Centre of Professional Qualification (Qualificarte).

Scholastic failure and success. Educational Public Policies. Education and Work.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Entrada do Prédio do Qualificarte I.	108
FIGURA 2 – Jardim Frontal do Qualificarte I.	108
FIGURA 3 – Jardim Lateral do Prédio do Qualificarte I.	109
FIGURA 4 – Jardim Lateral do Prédio do Qualificarte Gameleira.	109
FIGURA 5 – Jardim dos Fundos do Prédio do Qualificarte I.	110
FIGURA 6 – Jardim dos Fundos do Prédio do Qualificarte Gameleira.	193
FIGURA 7 – Oficina dos Cursos da Área de Alimentação (Cozinha).	193
FIGURA 8 – Fornos da Cozinha.	194
FIGURA 9 – Refrigeradores da Cozinha.	194
FIGURA 10 – Cozinha.	195
FIGURA 11 – Oficina do Curso de Cabeleireiro.	195
FIGURA 12 – Lavatórios da Oficina do Curso de Cabeleireiro.	196
FIGURA 13 – Oficina de Cabeleireiro.	196
FIGURA 14 – Oficina do Curso de Manicure e Pedicure.	197
FIGURA 15 – Oficina de Manicure e Pedicure.	197
FIGURA 16 – Mesa de Trabalho da Oficina de Manicure e Pedicure.	198
FIGURA 17 – Esterilizador da Oficina de Manicure e Pedicure.	198
FIGURA 18 – Oficina do Curso de Informática.	199
FIGURA 19 – Laboratório de Informática.	199
FIGURA 20 – Oficina do Curso de Garçom.	200
FIGURA 21 – Materiais da Oficina de Garçom.	200
FIGURA 22 – Pátio do Qualificarte I.	201

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Local de Residência.	111
TABELA 2 – Sexo.	111
TABELA 3 – Faixa Etária.	112
TABELA 4 – Estado Civil.	112
TABELA 5 – Filhos.	112
TABELA 6 – Sustento Familiar.	113
TABELA 7 – Formação Acadêmico/Profissional.	113
TABELA 8 – Conclusão da Última Formação.	114
TABELA 9 – Função no Qualificarte I.	114
TABELA 10 – Tempo de Carreira no Qualificarte I.	114
TABELA 11 – Regime de Trabalho.	115
TABELA 12 – Opinião Fracasso Escolar.	116
TABELA 13 – Opinião Bolsa de Estudos.	116
TABELA 14 – Opinião Relação Professor/Aluno e Aluno/Aluno.	117
TABELA 15 – Opinião Formação Continuada.	117
TABELA 16 – Opinião Perfil Aluno.	118
TABELA 17 – Opinião Diferença de Perfil.	118
TABELA 18 – Opinião Demanda Cursos.	119
TABELA 19 – Estado Civil AC.	121
TABELA 20 – Sexo AC.	121
TABELA 21 – Faixa Etária AC.	121
TABELA 22 – Número de Filhos AC.	122
TABELA 23 – Idade dos Filhos AC.	122
TABELA 24 – Escolaridade AC.	123

TABELA 25 – Motivos da Evasão Escolar AC.	123
TABELA 26 – Número de Evasões AC.	124
TABELA 27 – Sustento Familiar AC.	124
TABELA 28 – Trabalho AC.	125
TABELA 29 – Programa Assistência Social AC.	125
TABELA 30 – Curso AC.	126
TABELA 31 – Conclusão do Curso AC.	126
TABELA 32 – Motivo Curso AC.	127
TABELA 33 – Curso em Andamento AC.	127
TABELA 34 – Outros Cursos AC.	127
TABELA 35 – Estado Civil AE.	129
TABELA 36 – Sexo AE.	129
TABELA 37 – Faixa Etária AE.	130
TABELA 38 – Número de Filhos AE.	130
TABELA 39 – Idade dos Filhos AE.	131
TABELA 40 – Escolaridade AE.	131
TABELA 41 – Motivo da Evasão Escola Comum AE.	132
TABELA 42 – Número de Evasões AE.	132
TABELA 43 – Sustento Familiar AE.	133
TABELA 44 – Jornada de Trabalho AE.	133
TABELA 45 – Programa Assistência Social AE.	134
TABELA 46 – Motivos Curso AE.	134
TABELA 47 – Curso Evadido AE.	135
TABELA 48 – Período Curso AE.	135
TABELA 49 – Motivos da Evasão AE.	136

TABELA 50 – Outros Cursos AE.	136
TABELA 51 – Número e Percentual de Inscritos e Concluintes nos Cursos do Qualificarte Gameleira, no período de 1998 a 2006.	138
TABELA 52 – Relação de Inscritos, Matriculados e Concluintes por Curso, no ano de 2006.	140
TABELA 53 – Porcentagem de Concluintes dos cursos do Qualificarte Gameleira em 2006, por gênero.	141
TABELA 54 – Porcentagem de Concluintes dos cursos do Qualificarte Gameleira em 2006, por faixa etária.	142
TABELA 55 – Porcentagem de Concluintes dos cursos do Qualificarte Gameleira em 2006, por faixa escolaridade.	143
TABELA 56 – Motivos da evasão dos cursos do Qualificarte Gameleira, em 2006.	144

LISTA DE SIGLAS

AID – Agency of International Development

AMAS – Associação Municipal de Assistência Social

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

ASMARE – Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CAC – Centro de Apoio Comunitário

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CFE – Conselho Federal de Educação

CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CREP – Centros Regionais de Educação Profissional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Estrada de Ferro

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEIP – Gerência de Preparação para a Inclusão Produtiva

GGEM – Gerência de Coordenação dos Programas de Geração de Emprego e Qualificação de Mão-de-Obra

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

NAF – Núcleo de Apoio à Família

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PDS – Partido Democrático Social

PEA – Projeto Escola Aberta

PEP – Programa de Educação Profissional de Minas Gerais

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PRODEM – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação nos Municípios

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PRP – Partido Republicano Paulista

SEDESE – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESP – Serviço de Ensino e Seleção Profissional

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SMAS – Secretaria Municipal da Assistência Social

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SOSF – Serviço de Orientação Sócio-Familiar

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UNED – Unidade Descentralizada de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States Agency of International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ESBOÇO DO PERÍODO COLONIAL, IMPERIAL E REPUBLICANO	24
2.1 A construção do imaginário coletivo sobre o trabalho manual.....	25
2.2 O Brasil Colônia.....	29
2.3 O Brasil Império.....	38
2.4 O Brasil República.....	45
2.4.1 <i>A Primeira República (1889-1930)</i>	47
2.4.2 <i>A República entre os anos 1930 e 1985</i>	55
2.4.3 <i>Da Nova República até a atualidade</i>	67
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS E PROGRAMAS DE CURTA DURAÇÃO PARA A CAPACITAÇÃO DE JOVENS	79
3.1 O Governo Federal: ações para a Educação Profissional.....	80
3.2 O Estado de Minas Gerais: ações para a capacitação profissional.....	86
3.3 O Município de Belo Horizonte: ações para a capacitação profissional.....	91
4 DADOS COLETADOS PELA PESQUISA: FALAS DE SUJEITOS DO QUALIFICARTE SOBRE O SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR	99
4.1 A Origem e as Propostas do QUALIFICARTE.....	103
4.2 O Perfil do Corpo Docente e Técnico-administrativo do Qualificarte I.....	110
4.3 O Perfil dos Alunos Pesquisados.....	120
4.3.1 <i>Os Alunos Concluintes: dados coletados</i>	120
4.3.2 <i>Os Alunos Evadidos</i>	129
4.4 O Fracasso e o Sucesso Escolar: os cursos do Qualificarte I.....	137
4.4.1 <i>Os Dados Quantitativos</i>	137
4.4.2 <i>A visão dos professores e gestores sobre o sucesso/fracasso escolar</i>	145
4.4.3 <i>A visão dos alunos sobre o sucesso/fracasso escolar</i>	164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	193

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo objetivou identificar e analisar os processos de fracasso e sucesso escolar, ocorridos nos Cursos de Capacitação Profissional, ofertados pelo Qualificarte I, desde a inauguração da unidade do bairro Gameleira, em 1998. Assim, este trabalho buscou explicitar os determinantes do fracasso e do sucesso escolar, considerando as políticas públicas para a educação profissional, empreendidas no âmbito do município de Belo Horizonte.

A propositura de redução dos índices de evasão é uma das metas buscadas pelo Qualificarte Gameleira, pois este é um dos problemas que vêm impactando a referida instituição. Entretanto, esta meta não tem sido conseguida, pois foram identificados números consideráveis de evasão, de alunos matriculados nos cursos pesquisados. A escolha do referido objeto de pesquisa, pode ser explicada pelo interesse da autora deste trabalho, em investigar e conhecer melhor, as políticas referentes à Educação Profissional.

Assim, partir da compreensão das políticas educacionais brasileiras, sobretudo as relativas à educação profissional e às suas relações com as peculiaridades de uma sociedade capitalista, considerou-se importante pesquisar a formação profissional e inserção social dos egressos dessa modalidade de educação. Procurou-se, então, investigar se os cursos pesquisados eram reduzidos a um mero treinamento de indivíduos, estritamente voltado para o atendimento ao mercado, sem possibilitar uma formação mais geral que proporcionasse a “capacidade de interrogar o mundo, de questionar a vida, de formar cidadãos, de plasmar sujeitos ético-históricos” (OLIVEIRA, 2003, p.87).

Este objeto de estudo foi abordado, a partir da descrição da história da educação profissional no Brasil, que foi, quase sempre, marcada por medidas e posturas discriminatórias. Portanto, tornou-se importante pesquisar os avanços, os recuos e, principalmente, as perspectivas traçadas para esta modalidade de educação. Finalmente, a opção pela referida temática, foi devido aos interesses particulares dessa pesquisadora, que foram construídos ao longo da sua formação inicial.

Enquanto graduanda do Curso de História da PUC-Minas, foi incentivada para a investigação e, assim, foram buscadas diversas formas de adquirir conhecimentos, referentes a temáticas diversificadas. Entretanto, o referido curso, devido à sua própria centralidade e especificidade, não proporcionou discussões mais complexas sobre a educação brasileira. Tendo em vista essa realidade, optou-se pela busca de informações de cunho educacional, em projetos e cursos ofertados pela mencionada instituição, mas que não possuíam vínculos

diretos com a graduação cursada. Nesta perspectiva, esta autora participou de projetos que proporcionaram o desenvolvimento de habilidades fundamentais, voltadas para a área educacional.

Um dos projetos do qual participou, no ano de 2006, foi o Projeto Escola Aberta (PEA)¹, implantado em Minas Gerais, em 2005. Esse programa visa ofertar oficinas de esporte, cultura, lazer e trabalho às comunidades das capitais brasileiras, que apresentam altos índices de violência. Os estagiários desse projeto foram os responsáveis pela organização e desenvolvimento das atividades de cada oficina, tendo em vista as características e as demandas de cada comunidade.

Essas oficinas eram desenvolvidas nos finais de semana, em escolas públicas, municipais e estaduais, e, junto com uma colega do Curso de História, desenvolvemos uma oficina de Cinema Comentado, em uma escola municipal, situada na zona oeste de Belo Horizonte. Outras oficinas, também, foram ofertadas nesta instituição, como a de confecção de vestuários bordados, na qual participavam senhoras da comunidade.

Foi constatado que as oficinas que proporcionavam algum tipo de capacitação para o trabalho eram as que possuíam maior aceitação da comunidade, assim como as oficinas voltadas para o esporte. A vivência no PEA aumentou o interesse em pesquisar o campo ligado à educação e ao trabalho e, mais especificamente, a história e o desenvolvimento da educação profissional no País.

A participação no Projeto Escola Aberta foi essencial para construir a trajetória acadêmica da autora desta Dissertação, pois direcionou seus interesses de pesquisa para a área educacional. Conjuntamente com a referida colega, foi elaborado um artigo centrado nas “rupturas e continuidades”, ocorridas na prática escolar, identificadas a partir da implantação do PEA na instituição municipal, na qual o mencionado projeto era desenvolvido. Este trabalho, apresentado no “Ciclo de Debates – Cidadania, Ética e Política”, promovido pela PUCMINAS e ocorrido em 2006, foi o marco da definição desta autora, em pesquisar a área educacional, sobretudo, a educação profissional.

Outro fator, que acirrou esse interesse, foi o ingresso em um Curso de Extensão, ofertado pela PUCMINAS, centrado na Educação Especial e Inclusiva. Neste curso, foram discutidas questões ligadas às condutas típicas dos sujeitos especiais, as especificidades da deficiência mental e as dificuldades de aprendizagem, delas decorrentes. Na temática referente às deficiências mentais, algumas aulas foram dedicadas à capacitação profissional,

¹ Este projeto é uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) do Brasil e a Prefeitura de Belo Horizonte.

desenvolvida pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), da região metropolitana de Belo Horizonte.

A partir das aulas ministradas sobre a educação profissional, voltadas para os deficientes mentais, constatou-se a compreensão da relação trabalho e educação. Assim, a escolha deste objeto de pesquisa está diretamente vinculada à experiência vivenciada, no período de graduação.

Acredita-se, também, que a formação recebida no Curso de História, contribuiu para desenvolvimento da pesquisa realizada sobre o Qualificarte I, que oferece cursos de qualificação para a população de baixa renda, buscando proporcionar formas e oportunidades de inserção social e no mercado de trabalho.

Em síntese, considero que a referida trajetória profissional, colaborou para o desenvolvimento de concepções educacionais, relacionadas à construção histórica de uma sociedade, que passou por muitas mudanças, gerando transformações na prática social e no trabalho. Para que a compreensão da educação profissional fosse adequada às propostas estabelecidas para este trabalho, tornou-se essencial destacar a relevância do processo histórico, para a busca de uma maior compreensão das relações entre trabalho e educação, conforme foi explicitado.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, foi necessário problematizar sobre a influência das demandas do mercado de trabalho e as condições sócio-econômicas dos alunos nos processos de sucesso e fracasso escolar nos cursos, ofertados pelo Qualificarte I. Outro aspecto questionado foi referente a organização dos cursos, buscando identificar se ela poderia ser considerada como um dos determinantes para o fracasso e/ou o sucesso escolar dos sujeitos neles inseridos. A partir dessa caracterização, foi fundamental especificar a avaliação dos professores sobre o fracasso e o sucesso escolar dos alunos, nos cursos do Qualificarte I. Esse questionamento direcionou o foco da pesquisa, levando à indagação sobre a forma que os egressos do Qualificarte I, evadidos ou concluintes, analisaram os cursos, seus desempenhos nos mesmos, seu processo de avaliação e as suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Para uma melhor definição da pesquisa, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a história da educação profissional no Brasil, desde seus primórdios, até a atualidade, objetivando obter uma maior compreensão das políticas públicas atuais, para essa modalidade de educação.

- Analisar as propostas do Qualificarte I, para compreender como a sua metodologia vem sendo utilizada para a profissionalização dos sujeitos, em situação de exclusão social.
- Identificar e analisar as causas do fracasso escolar e os determinantes do sucesso escolar, nos Cursos ofertados pelo Qualificarte Gameleira.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado a partir da construção de alguns instrumentos de pesquisa, como os questionários e as entrevistas semi-estruturadas, que envolveram questões tanto quantitativas, quanto qualitativas sobre a temática de estudo. Outro aspecto fundamental foi a análise dos dados quantitativos que foram elaborados e disponibilizados pela equipe técnico-administrativa do Qualificarte Gameleira. Assim, considerou-se importante, explicitar a metodologia utilizada pela pesquisa realizada.

A produção do conhecimento científico pressupõe a ruptura com o senso comum, que consiste no conhecimento adquirido, através da vivência. De acordo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), a “influência das noções comuns é tão forte que todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura que, na maior parte das vezes, é mais professada do que concretizada” (p. 24). Para isso, é essencial que a construção do conhecimento enfoque a noção científica, submetendo a linguagem comum à crítica metódica.

Para Bourdieu (1989), essa ruptura consiste na conversão do olhar do pesquisador, rompendo com:

(...) modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do sendo comum, do bom senso vulgar e do bom senso científico (tudo que a atitude positivista dominante honra e reconhece) (...) a primeira tarefa da ciência social – portanto, do ensino da pesquisa em ciência social – é a de instaurar em norma fundamental da prática científica a conversão do pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído e com tudo o que, na ordem social – e no universo douto – o sustenta (p. 49).

A partir dessas considerações sobre a construção do conhecimento e a descrição dos objetivos e problemas acerca do objeto de estudo deste projeto, optou-se, sobretudo, pela utilização da pesquisa qualitativa para a identificação dos motivos de evasão dos cursos ofertados pelo Qualificarte I, localizado no bairro Gameleira, assim como os “benefícios” obtidos pelos sujeitos concluintes. A centralidade desta pesquisa no Qualificarte I foi

abordada a partir das especificidades, inerentes a um estudo de caso, que consiste em uma complexa e detalhada observação “de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89).

Como a metodologia Qualificarte vem sendo utilizada nestes cursos, é fundamental destacar sua proposta, que busca vincular a capacitação profissional aos conhecimentos essenciais para a inserção de indivíduos em situação de carência sócio-econômica, no mercado de trabalho formal e informal no Brasil.

Tendo em vista o exposto, ressalta-se a importância da utilização de diferentes instrumentos de pesquisa, para a coleta de dados. A pesquisa bibliográfica, a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas e os questionários são as principais técnicas de coleta de dados que foram empregados neste estudo, pois buscou-se considerar diversas fontes de investigação como significativas e de suma importância para a realização e construção de conhecimentos referente à educação profissional.

A pesquisa bibliográfica foi usada como forma de nortear o pesquisador e lhe proporcionar um nível de consistência teórica necessário para a concretização deste trabalho. Como embasamento teórico foram trabalhados conceitos que relacionam o trabalho à educação, buscando aplicá-los à realidade brasileira. Outros estudos sobre a metodologia Qualificarte foram empreendidos e considerados como referências fundamentais para a compreensão da estrutura dos cursos ofertados e as modificações ocorridas a partir das últimas pesquisas desenvolvidas. Todos estes aspectos foram refletidos, tendo em vista à análise das políticas públicas educacionais brasileiras contemporâneas, que acabam por direcionar algumas definições e posturas de Programas vinculados a órgãos governamentais.

A análise documental foi avaliada como técnica essencial para a abordagem de dados qualitativos, pois proporciona tanto a complementação de informações obtidas através de outros métodos de pesquisa, quanto revela novos aspectos sobre o tema de investigação. Para Lüdke e André (1986), qualquer material escrito pode ser considerado como um documento, pois possui fonte de informação referente ao comportamento humano.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A escolha do documento deve ser direcionada pela intenção do pesquisador, que seleciona cada fonte a ser analisada em seu estudo, a partir da necessidade de consenso sobre

o conteúdo deste material. Para compreensão dos dados qualitativos foi usada a metodologia de análise de conteúdo dos documentos, visando construir afirmações significativas dos dados para o seu contexto. As fontes produzidas pelo Qualificarte I foram, então, analisadas buscando formular declarações e argumentos fundamentados por meio do conteúdo e tratamento analítico destas fontes primárias. Foram apresentados os dados referentes à porcentagem de concluintes em relação ao número de matriculados e sua relação com a idade, o sexo e a escolaridade. Outros aspectos analisados foram os motivos das evasões, explicitados pelos alunos e descritos nos relatórios da instituição pesquisada. Em relação ao uso da análise documental, pode-se destacar a coleta de dados, presentes nos “Cadernos de Anotações” dos professores, que descreveram os comportamentos e o desempenho dos alunos, ao longo da realização dos cursos. Esses dados não foram apresentados nessa pesquisa, sendo utilizados, apenas, para confrontar ou confirmar as falas construídas ao longo das entrevistas, feitas com os sujeitos pesquisados.

Outro instrumento para coleta de dados, empregado neste estudo, foi a entrevista semi-estruturada, que é direcionada por um roteiro, que minimiza as divagações durante o processo, sem definir uma estrutura rígida das questões, possibilitando uma flexibilização momentânea, na medida em que o roteiro pode ser aberto e orientado conforme as falas dos entrevistados. É importante definir que os entrevistados nesta pesquisa foram: os alunos de Cursos do Qualificarte I, tanto os evadidos, quanto os concluintes; os professores e gestores da instituição. Foram entrevistados 9 professores e 2 gestores da unidade pesquisada, assim como 12 egressos dos Cursos do Qualificarte Gameleira. Do total de 12 alunos, 7 haviam concluído um curso ofertado pela instituição e foram indicados pelos professores para serem sujeitos de entrevistas, devido aos bons desempenhos apresentados, durante a realização desse curso. Os outros 5 alunos entrevistados, se evadiram dos cursos nos quais estavam matriculados e foram escolhidos, aleatoriamente, para participarem desta pesquisa.

De acordo com Szymanski (2002), para evitar uma situação de desigualdade, ligada ao poder e à participação no processo de entrevista e considerar o caráter de interação social e de respeito pelos saberes da experiência, próprios desse método de coleta de dados, é necessário aplicar o conceito de “entrevista reflexiva”. Tal ferramenta pode possibilitar a obtenção de uma condição de horizontalidade e amenizar as dificuldades próprias à uma entrevista, na qual as diferenças culturais e sociais são muito perceptíveis.

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a

fidedignidade, ou, como lembra Mielzinski (1998, p.132), “assegurar-nos que as respostas obtidas sejam ‘verdadeiras’ – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento”. Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador (SZYMANSKI, 2002, p. 15).

Para Coutinho e Cunha (2004), o processo de entrevista é composto por dois fatores fundamentais: o primeiro, é referente à relação com os traços emocionais e o segundo com aspectos racionais do pensamento do entrevistando e do entrevistado. Sendo a entrevista uma situação de relacionamento e interação entre sujeitos, os dois “eu” podem se proteger da avaliação do outro, justificando a própria atitude. Nesses casos, o falseamento, o mascaramento das informações e a distorção, podem ser identificados como elementos próprios da autodefesa. Por essas razões, o entrevistador deve observar o entrevistando em todos os momentos, visando analisar e compreender as informações verbais e corporais obtidas.

Por outro lado, foi essencial estabelecer uma interlocução entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, o que levou à aplicação de questionários, usados, sobretudo, para identificar o perfil de alguns sujeitos entrevistados, como é o caso dos professores e gestores do Qualificarte I. O questionário é um instrumento de pesquisa, utilizado para coleta de dados mais objetivos, tendo em vista o número de perguntas apresentadas por escrito aos indivíduos que podem fornecer informações relevantes à pesquisa. Uma das vantagens dos questionários está relacionada à não exposição dos pesquisados à influência do pesquisador. Entretanto, esse instrumento de pesquisa apresenta limitações, como a exclusão das pessoas analfabetas, o que dificultou a utilização mais abrangente deste instrumento nesta pesquisa. Devido à dificuldade de leitura e escrita de alguns dos alunos dos Cursos do Qualificarte, as questões que buscavam desenhar o perfil dos discentes foram coletadas, apenas, no momento das entrevistas, já que a aplicação de questionários poderia gerar dificuldades, ou causar constrangimento para alguns dos alunos. No que se refere aos docentes e ao corpo técnico-administrativo foram aplicados 11 questionários, sendo que 9 eram professores e 2 eram gestores, da unidade Qualificarte, situada no bairro Gameleira.

Após a coleta dos dados qualitativos e a análise dos referidos dados quantitativos² e os decorrentes dos questionários aplicados, foi formulada uma síntese desses dados, tendo em

² Foram coletados dados quantitativos elaborados e disponibilizados pelos gestores do Qualificarte I, sobre a formação profissional e a evasão dos cursos ofertados. Estes dados foram disponibilizados para serem analisados nesta pesquisa, que procurou relacionar as informações existentes com aquelas que foram coletadas nessa pesquisa.

vista os objetivos da pesquisa. “Concluídas a observação e a coleta ou o levantamento dos dados, o primeiro passo para a sua sumarização é, além da crítica e da seleção dos mesmos, a sua alocação em categorias – no caso de dados qualitativos ou de atributos – ou em classes – no caso de dados quantitativos” (COUTINHO; CUNHA, 2004, p. 140).

No caso das entrevistas foram identificadas categorias, a partir de critérios construídos pela análise dos dados coletados, tendo em vista os objetivos da investigação realizada e os pressupostos, formulados previamente.

Em suma, esse estudo utilizou métodos variados para a coleta de dados, na medida em que a proposta de investigação demandou a análise de visões diversificadas, acerca do problema de estudo. O tratamento dos dados obtidos foi realizado empregando a Análise de Conteúdo em uma perspectiva dialética, tomando por base o trabalho de Bardin (2004).

Em atendimento às questões didáticas, essa Dissertação foi dividida em três capítulos muito interligados. O primeiro expõe a gênese e o desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil, considerando as características e peculiaridades referentes aos períodos colonial, imperial e republicano. Esse estudo demonstra de que forma a preterização do trabalho manual gerou um longo processo de depreciação da educação profissional, no País. Assim, a análise dessa temática possibilitou a compreensão da permanência de alguns aspectos históricos na atualidade, como a continuidade da destinação da capacitação profissional às camadas menos favorecidas da sociedade brasileira.

O segundo capítulo está voltado para a análise das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, destacando, sobretudo, os Programas de Capacitação de curta duração para jovens, nos âmbitos federal, estadual e municipal. A delimitação desses Projetos e Programas se restringiu ao período compreendido entre a década de 1990, até meados da primeira década do século XXI.

No último capítulo, são apresentados os dados coletados na pesquisa desenvolvida, sobre os processos de fracasso e sucesso escolar, nos Cursos ofertados pelo Qualificarte I. A análise das entrevistas, dos questionários e dos dados quantitativos levaram à compreensão do objeto investigado, através dos perfis sócio-econômicos dos discentes egressos e da visão do corpo docente e administrativo sobre os processos de sucesso e fracasso escolar de alunos dos cursos investigados.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ESBOÇO DO PERÍODO COLONIAL, IMPERIAL E REPUBLICANO

Tendo em vista o objeto deste estudo, é necessário descrever o desenvolvimento histórico, referente à educação profissional no Brasil. Para isso, é fundamental abordar os principais aspectos deste processo, a partir de três períodos específicos da história brasileira: o período colonial, o imperial e o republicano.

Ao longo dos períodos colonial e imperial do Brasil, o ensino médio apresentava um caráter academicista, seletivo, universalista, descontextualizado e completamente desvinculado do universo do trabalho, já que era direcionado para a formação de uma elite. Foram criadas instituições voltadas à capacitação para o trabalho, mas pode-se constatar que a capacitação para os ofícios era destinada a órfãos, “desvalidos da sorte”, escravos, ou seja, à camada popular da sociedade. Apesar das modificações geradas pelo processo de Independência do Brasil, a educação permaneceu distante, tanto de um sistema de educação popular, quanto de um ensino direcionado para as técnicas, as ciências e o trabalho.

Com a Proclamação da República, no final do século XIX, algumas modificações eram esperadas, em relação à educação, no País. Entretanto, a mentalidade oligárquica, construída ao longo da colonização do Brasil permaneceu, pois a República concretizou a autonomia estadual, dando expressão aos interesses de cada região, especificamente da elite política e oligárquica. Foi apenas a partir de 1930, que ocorreu a troca da elite do poder no País, centrada, sobretudo em Minas Gerais e São Paulo, sem provocar grandes rupturas. Assim, caíram os quadros oligárquicos tradicionais, abrindo lugar para os militares, os jovens políticos, os diplomados e posteriormente, os industriais.

O fim da República Velha marcou o ritmo acelerado do processo de urbanização, ocasionado pelo impulso dado à industrialização, acentuada após a década de 1930. Essa nova sociedade que se formava, apresentava demandas educacionais, caracterizadas pela busca da educação popular, embora continuasse se priorizando a velha educação acadêmica, seletiva e aristocrática. Desta forma, observa-se que foi a partir de meados do século XX, que a sociedade brasileira começa a vivenciar mudanças, tanto no campo das aspirações sociais, quanto no campo das idéias, devido à eclosão de movimentos culturais e pedagógicos, em prol de reformas educacionais.

O longo processo de depreciação da educação profissional no Brasil será abordado, neste trabalho, a partir da delimitação cronológica da história do País, analisando-se, entre

outros enfoques, a preterização do trabalho manual como herança do processo de colonização, que apesar de ter se arrefecido, consideravelmente, ainda persiste.

2.1 A construção do imaginário coletivo sobre o trabalho manual

Para uma melhor compreensão das especificidades do denominado período colonial no Brasil, é preciso destacar que a cultura brasileira foi formada por meio de uma influência determinante da Antiguidade Clássica, pois o trabalho manual não era considerado uma atividade digna para o homem livre. Tal herança teve como base a concepção de trabalho manual, que vigorava na Europa e foi trazida para o Brasil pelos colonizadores ibéricos. Outro elemento essencial para a análise deste período histórico, é a presença dos jesuítas no território sul-americano, particularmente no País, e a elaboração de uma ação pedagógica peculiar à ordem dos inicianos.

De acordo com Mondolfo (1967), citado por Cunha (2005a), a análise do pensamento grego clássico leva a um conflito entre dois conceitos divergentes de trabalho, tendo o desfecho deste conflito influenciado na construção de uma cultura ocidental. O conceito positivo valoriza o trabalho como um elemento de conhecimento, enquanto o conceito negativo demarcava-o como uma atividade inferior.

Para Manacorda (2006), quando se fala da Grécia é fundamental destacar duas educações arcaicas, pois a separação dos processos educativos de acordo com as camadas sociais é uma característica importante para a compreensão dos aspectos da educação grega.

Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 2006, p.41).

Esta característica da cultura grega pode ser identificada, segundo este autor, através da análise da *educação homérica* e da *educação hesiodéica*. A primeira, enfoca a distinção entre “dizer” e “fazer”, proposta por Homero, o que não indica uma oposição entre os termos,

mas sim, os dois momentos da ação de quem governa. Os sujeitos das camadas dominantes são guerreiros na juventude e políticos na velhice, o que levará a projeção de uma educação dos guerreiros, visando formar também os futuros governantes-filósofos. Esta concepção, exclui os dominados desta arte dos dominantes.

Já a educação hesiodéica, que tem como representante o poeta Hesíodo, demonstra a preocupação com a moral do trabalho, contra os poderosos e os prepotentes, o que pode ser identificado em seu poema “Os trabalhos e dos dias”.

Estas duas tradições culturais, a dos aristocratas guerreiros e a do povo de produtores, foram contrapostas no período em que o pensamento grego foi redirecionado, devido às mudanças dos elementos econômicos e políticos, como depreciação social de todos os trabalhos e a intensificação do emprego de escravos. Juntamente a este conflito, surge outro, com base social parecida, dando origem à controvérsia entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, demarcando a distinção entre natureza e educação. Tal conflito teve como base o desprezo dos “setores” conservadores pela ascensão das camadas populares por meio da aprendizagem. (MANACORDA, 2006)

Com este conflito, pode se observar que a medicina se separou da cirurgia (caracterizada pela utilização das mãos, durante a operação); a física se afastou da experimentação e a matemática alexandrina repudiou a idéia de adoção de métodos mecânicos para o desenvolvimento de novos teoremas. Assim, para Cunha (2005a), o escravagismo determinou a separação entre a contemplação e a ação.

Na celebração dessa separação, Aristóteles contribui com sua obra monumental, na qual certas passagens foram postas na sombra em proveito de outras. Em *A política*, o filósofo grego afirmava que a cidade-modelo não deveria jamais conceder a cidadania aos artesãos. Complementarmente, ele defendia que o ócio é uma condição de existência da virtude cívica (CUNHA, 2005a, p.9).

Em Roma, o conceito destinado ao trabalho assumiu uma outra concepção, pois a expansão romana teve como alicerce, um exército constituído por homens livres que cultivavam diretamente a terra. Esta peculiaridade levou a um conceito de valor positivo do *labor*. Entretanto, segundo Cunha (2005a), após as grandes conquistas do século II a.C., o cultivo da terra foi destinado aos escravos capturados dos povos conquistados. A exploração latifundiária com força de trabalho escravo passou a ser a base da economia romana, levando a modificação do conceito de *labor*, que foi substituído pelo de trabalho.

A realização de atividades produtivas era vista como indigna para um homem livre, o que justifica a concentração do trabalho escravo no âmbito do cultivo das terras. Esta função,

que era desenvolvida para a obtenção de ganhos, destinava-se aos escravos e aos libertos, porque um homem livre não devia trabalhar para viver. Desta forma, a instrução profissional era destinada aos plebeus ou aos escravos, sendo gerida pelos seus patrões. (MANACORDA, 2006)

Quanto aos plebeus livres, estes são originariamente estrangeiros hábeis nas várias artes e ofícios, que migraram para Roma, onde não possuíam terra porque não eram cidadãos; portanto, não exerciam o poder político, que será para eles uma longa e secular conquista. Eles logo se organizaram em associações (MANACORDA, 2006, p. 104).

De acordo com Cunha (2005a), os artesãos da capital do Império Romano eram escravos ou estrangeiros livres, que se deslocavam para Roma. Estes artesãos livres organizaram-se em associações, ao dividir os trabalhadores livres, conforme os principais ofícios, levando à formação das primeiras corporações. Neste período, os escravos só poderiam se associar, se tivessem autorização de seus respectivos senhores.

Com a decadência do Império Romano, novas concepções para as corporações de ofício começaram a surgir. O fim das fontes de suprimento de escravos gerou problemas para o Governo romano, em relação à manutenção da reprodução da força de trabalho artesanal, já que os escravos e libertos conhecedores da arte, não poderiam mais ser incorporados. Tal situação levou à restrição da liberdade conquistada pelas corporações desde suas origens, pois esta foi a solução encontrada pelo poder romano para relativizar os efeitos da crise econômica, política e social, vivenciada no século III d.C.. (CUNHA, 2005a)

O colapso do Império romano demarcou, também, a decadência de suas capacidades produtivas. Entretanto, é necessário destacar que as habilidades próprias dos diversos ofícios existentes, não desapareceram completamente, pois a aprendizagem baseada na observação e na imitação permaneceu. (MANACORDA, 2006)

Segundo Cunha (2005a), o advento da sociedade feudal proporcionou o esvaziamento das cidades, o que levou ao confinamento do artesanato remanescente às cortes senhoriais. Foi então, nos mosteiros que o trabalho manual foi desenvolvido e valorizado, neste momento, ou seja, no âmbito de instâncias ligadas ao catolicismo.

Para Manacorda (2006), a presença do artesanato nos mosteiros pode ser analisada de duas formas distintas de organização social. De um lado, se observa a sobrevivência das antigas corporações artesanais nas cidades. Já por outro lado, sobrevivem também, as relações produtivas nos campos, mas em um modo transformado, devido ao advento de uma nova divisão do trabalho feudal.

A partir do século XI, as corporações de ofício começaram a aparecer, tendo em vista o processo de desenvolvimento das cidades, marcado pelo início da formação de uma burguesia urbana.

As cidades surgiram da busca de um espaço de liberdade pela burguesia nascente e pelos servos que escapavam da dominação feudal, entre eles os artesãos das cortes senhoriais. À medida que sua atividade se expandia e se consolidava, os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente, elaborando estatutos, com base nos antigos costumes (inclusive os dos *collegia* romanos) que, por vezes, foram sancionados pelos poderes públicos (CUNHA, 2005a, p. 11).

Nos estatutos, formulados pelos grupos constituídos por sujeitos que exerciam o mesmo ofício, eram diversas as normas que regulam as “relações externas da arte ou corporação com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias primas e venda dos produtos), mas também as relações internas entre os trabalhadores, que podiam ser mestres, sócios, aprendizes e também diaristas assalariados” (MANACORDA, 2006, p.161-162).

O contrato de aprendizagem determinava uma série de normas a serem seguidas pelo aprendiz, que se tornava uma espécie de propriedade temporária do mestre, podendo ser alugado ou vendido para outros mestres. Porém, este conjunto de normas também proporcionava garantias ao aprendiz.

Nesta relação de aprendizagem, na qual não existia uma separação entre o trabalhar e o aprender, algumas responsabilidades são delegadas aos sujeitos envolvidos. De acordo com Manacorda (2006), o estatuto previa a fuga do aprendiz, que poderia ocorrer devido à algum mau-trato do mestre, ou à pouca vontade de trabalhar. Caso tal fato ocorresse por mais de três vezes, o mestre não poderia mais assumi-lo, nem como ajudante e nem como aprendiz. O mesmo estatuto também previa a responsabilidade dos mestres, diante de sua função com o aprendiz. O mestre do aprendiz deveria tratá-lo com dignidade, vesti-lo, calçá-lo e dar-lhe comida e bebida, à cada quinzena.

Estas descrições possibilitam a argumentação da dependência do discípulo em relação ao seu mestre, fator este que pode ser encontrado na aprendizagem profissional. (MANACORDA, 2006)

Neste período, surgem novas formas de produção, na qual a relação entre a operação manual e a ciência é mais desenvolvida, juntamente com a especialização. Para isso, segundo Manacorda (2006), era fundamental a construção de um processo de formação que não fosse mais baseado no observar e imitar. Instaura-se então, uma nova concepção de aprendizagem,

na qual a ciência e o trabalho se encontram e passam a se assemelharem à formação ministrada pela escola.

Este autor destaca que, por detrás das velhas estruturas ligadas ao trabalho manual, ao “saber fazer”, na aprendizagem de ofício, estavam inerentes os componentes intelectuais. Entretanto, esses conhecimentos não foram organicamente sistematizados, sendo reduzidos à simples transmissão. Desta forma, a falta de sistematização e divulgação de seus saberes, levou à distinção entre as artes manuais.

A antiga distinção de atividades nobres e ignóbeis foi refeita no âmbito das corporações entre os que cultivavam as *artes liberais* e as *artes mecânicas*. As artes liberais eram as atividades dignas dos homens livres, que, no sentido apontado por Antonio Santoni Rugiu (1998), quer dizer livres da necessidade de ter de trabalhar para viver (CUNHA, 2005a, p. 12).

Essa discriminação sociocultural entre as artes liberais e as mecânicas gerou a diferenciação entre artistas e artífices. Com esta discriminação simbólica, as corporações de ofícios mecânicos foram sendo diluídas, devido às exigências das manufaturas, que demandavam uma força de trabalho livre, fácil de ser contratada e menos onerosa, em termos de custos.

2.2 O Brasil Colônia

A rejeição ao trabalho manual, também, foi comum à cultura portuguesa e espanhola, o que justifica o desprezo pelos ofícios mecânicos, desde o início da colonização do Brasil.

Ao longo do período colonial, no território que viria a se instalar o Estado brasileiro, as relações escravistas de produção distanciavam o trabalho livre da manufatura e do artesanato. Segundo Cunha (2005a), o emprego de escravos em atividades manuais consideradas mecânicas, levava os trabalhadores livres a se diferenciarem dos escravos, pois nesta sociedade, o trabalho manual era destinado apenas aos escravos, já que nela eram desenvolvidas atividades que demandavam esforço físico e o trabalho com as mãos. Essa concepção foi gerada, a partir de uma herança cultural ocidental, especificamente ibérica, na qual o preconceito está calcado na origem do trabalho manual. Desta forma, para este autor, esta é uma das razões que determinou o desenvolvimento das corporações de ofícios no Brasil Colônia, de forma diferente a de outros países.

A importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, foi realizada através da obra dos Jesuítas, que “dirigiam a educação dos filhos dos colonos para uma formação humanístico-intelectual que, funcionando como modelo, seria responsável pelo desenvolvimento de uma mentalidade que viria desprezar todo o trabalho físico manual” (MOURÃO, 1992, p.21). De acordo com Romanelli (2006), ao branco colonizador se impunha distinguir-se, através de sua origem européia, da população nativa, mestiça e negra. Assim, a classe dominante, detentora do poder econômico e político, deveria ser também detentora dos bens culturais importados.

Não é pois de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática (ROMANELLI, 2006, p. 33).

Segundo Maestri (2004), o escravismo colonial foi possibilitado pela *pedagogia da escravidão*, que visava submeter o cativo à sua função de viver para produzir uma determinada quantidade de bens. Assim, tal concepção pedagógica era caracterizada pelas práticas empreendidas pelos proprietários de escravos para preparar e condicionar o cativo à escravidão.

No âmbito das unidades produtivas, ocorria a “formação” e “instrução” do negro para o trabalho agrícola, que deveria desempenhar. A formação destes escravos para o trabalho, era baseada na imitação, na qual os “novos” cativos observavam os outros escravos já “formados” e imitavam, posteriormente, o seu trabalho.

Os *crioulinhos* mais hábeis eram destinados ao aprendizado das tarefas e ofícios especializados e semi-especializados praticados nas fazendas, tornando-se carreteiros, vaqueiros, charqueadores, campeiros, etc. Esse aprendizado era feito sobretudo por imitação, ao acompanharem e auxiliarem adultos afeitos a essas tarefas (MAESTRI, 2004, p. 203).

Já o espaço urbano, que viveu dependente do mundo rural ao longo do período colonial, apresentou algumas diferenças em relação ao trabalho escravo. A exploração dos cativos especializados nas cidades delimitou características específicas da escravidão urbana, pois ela abriu espaço para a formação formal e informal do trabalho escravizado.

De acordo com Maestri (2004), um cativo aprendiz, fosse ele pedreiro, oficial, mestre-artesão, sapateiro, costureiro, carpinteiro, barbeiro, alfaiate, etc., garantiria uma renda elevada ao seu proprietário. Por isso, no âmbito urbano, alguns escravistas viviam da

exploração direta, do aluguel ou permitiam a venda de produto e serviços nas ruas por seus escravos, contanto que pagassem ao proprietário um *ganho* mensal, semanal ou até diário.

O imaginário construído no período colonial, referente ao trabalhador africano escravizado, dificultou, ou até mesmo impossibilitou, a escolarização dos cativos no Brasil. Segundo o francês Taunay (2001), citado por Maestri (2004), a raça negra era inferior fisicamente e intelectualmente aos brancos. Por isso, deveria realizar ofícios elementares, demandados pela sociedade. Assim, a partir da análise do imaginário colonial, pode-se constatar algumas questões referentes à educação neste período.

As poucas escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, quem dirá aos cativos. Ler, escrever e contar era habilidade raríssima entre os trabalhadores feitorizados. Havia porém profissões e atividades – alfaiate, ajudante de comércio, etc. – que recomendavam que o cativo possuísse tal conhecimento (MAESTRI, 2004, p. 205).

Tendo em vista a disseminação desta concepção de trabalho manual no período colonial, era necessário que o homem livre se distinguisse do escravo. Tal situação era complicada, pois um artífice livre e mestiço também poderia exercer o mesmo ofício que um negro escravo exercia. Para um negro livre, a situação era mais difícil, pois os traços étnicos não contribuiriam na almejada distinção sócio-cultural. (CUNHA, 2005a)

Tanto no caso dos carpinteiros (no Rio de Janeiro do século XVIII) como no dos *físicos*, a defesa do *branqueamento* contra o *denegrimento* da atividade era, então, o complemento dialético do aviltamento do trabalho exercido pelos escravos (pelos negros). Uma e outra expressavam, ideologicamente, não a mera discriminação do trabalho manual das demais atividades sociais, mas, também e principalmente, a daqueles que o executavam (CUNHA, 2005a, p. 23).

É, por esta razão, que o autor referenciado, considera que foi a rejeição do trabalho *vil*, isto é miserável, que gerou o preconceito contra o trabalho manual. Já que, se um determinado trabalho manual não fosse considerado como *vil*, ele não era rejeitado.

Como estas ocupações não atraíam muitas pessoas, devido ao preconceito criado em torno da concepção priorizada naquela época sobre o trabalho manual, a solução encontrada foi optar pelo trabalho e pela aprendizagem compulsórios, nos quais se capacitariam jovens e crianças, que não tinham autonomia para escolher seus ofícios. Assim, os ofícios seriam ensinados aos escravos, aos “meninos de rua”, aos delinqüentes, às crianças largadas nas “Casas da Roda”, dentre outros desafortunados.

A “roda” era uma invenção medieval trazida para o Brasil Colônia, onde desempenhou importante papel na destinação de crianças enjeitadas, um subproduto do regime escravista. Consistia numa janela de hospital, convento ou casa de caridade, na qual se fixava um cilindro com aberturas nos lados (roda) que girava sobre um eixo vertical, de modo que uma pessoa, passando pela rua, podia depositar aí uma criança, sem ser vista do lado de dentro. Girando-se a “roda”, a criança era retirada do lado de dentro do edifício. Era uma forma socialmente institucionalizada de se abandonar uma criança aos cuidados de uma entidade caritativa, mais tolerada do que largá-la nas escadarias das igrejas. Os largados nas “rodas” eram, basicamente, os filhos dos escravos que desejavam vê-los libertos (o alvará de 31 de janeiro de 1775 declarava livres as crianças negras aí colocadas) (CUNHA, 2005a, p. 23).

Para a compreensão do trabalho manual no Brasil Colônia, é necessário destacar que uma nova forma de exploração iniciou-se no território, a partir da primeira metade do século XVI, centrada na agroindústria do açúcar, que utilizava a mão de obra escrava como base para sua sustentação, organizada como “*plantation*”.

Segundo Fausto (2002), foi apenas nas décadas de 1530 e 1540, que a produção açucareira se estabeleceu no Brasil, em bases sólidas. Neste período, plantou-se cana e construíram-se engenhos nas capitanias de São Vicente e Pernambuco. É necessário destacar também, que, um dos objetivos principais da criação do Governo-geral foi o de incentivar a produção, na abandonada capitania da Bahia.

A ampliação da agroindústria açucareira, em Pernambuco e na Bahia, e o desenvolvimento da atividade extrativa em Minas Gerais, no princípio do século XVIII, levaram ao surgimento de núcleos urbanos, tendo como alicerces as atividades de comércio e serviços. De acordo com Cunha (2005a), a formação de núcleos urbanos demandava o desenvolvimento de um comércio, já que a população gerava um mercado consumidor para os produtos de diversos artesãos, dentre eles os ferreiros, pedreiros, sapateiros e carpinteiros. Nestes espaços urbanos mais importantes, também poderiam ser encontrados os colégios religiosos, principalmente os dos jesuítas, que embora priorizassem a formação da elite dirigente, apresentavam quadros específicos para a capacitação de artesãos para atividades variadas.

Tendo em vista o contexto mencionado, destaca-se que a aprendizagem dos ofícios manufatureiros era desenvolvida, na Colônia, de acordo com os padrões predominantemente assistemáticos, considerando o desempenho dos ajudantes/aprendizes na realização das tarefas que faziam parte do processo técnico de trabalho.

Já as corporações de ofícios, de acordo com Cunha (2005a), programavam a aprendizagem sistemática de todos os ofícios “embandeirados”, determinando que os menores ajudantes deveriam ser aprendizes, caso não fossem escravos. As corporações também

estabeleciam o número limite de aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem, as formas de avaliação, os registros de contrato de aprendizagem, a forma e o valor da remuneração, dentre outros.

Para o autor em questão, alguns ofícios devem ser distinguidos. O ofício realizado nos engenhos, unidade de plantação de cana e fabricação do açúcar, era desenvolvido em grande parte por escravos negros. A aprendizagem ocorria no próprio ambiente de trabalho, na denominada “casa de penitentes”, sem padrões e regras definidas. Nestes espaços, os aprendizes eram os indivíduos que apresentassem disposições para a aprendizagem.

Já a capacitação para ofícios, realizada nos colégios e nas residências jesuítas, foram, segundo Cunha (2005a), os primeiros núcleos de artesanato urbano. Enquanto na Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para a realização dos trabalhos manuais mecânicos, no Brasil a carência de artesãos levou ao desenvolvimento de formas peculiares de aprendizagem. Os padres trouxeram irmãos oficiais para desenvolverem suas especialidades no Brasil e, ao mesmo tempo, ensinarem suas técnicas aos escravos e homens livres. “Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção” (CUNHA, 2005a, p. 32).

Os ofícios referentes à mineração apresentavam determinadas peculiaridades e passaram a ser desenvolvidos após a descoberta do ouro, sobretudo, na região do atual estado de Minas Gerais. O povoamento do território em questão foi marcado pelo adentramento de oficiais de diversas regiões do Brasil, que buscavam melhores remunerações para seus trabalhos. Este fluxo, fez com que os preços dos produtos e serviços artesanais nos locais de origem fossem elevados. Portanto, em 1720, a Câmara de Vila Rica – que assumiu o papel de agente organizador do espaço urbano em constituição - definiu em suas “Posturas”³, os padrões de trabalho e os valores que poderiam ser cobrados pelos trabalhos realizados por ferreiros, sapateiros e alfaiates. As reformas das Posturas da Câmara de Vila Rica, em 1727, normalizaram a organização do trabalho artesanal. Foi definido que os artífices deveriam obter uma licença, mediante fiança e exames, para exercer um ofício, durante um determinado período, ou permanentemente.

³ As Posturas da Câmara eram o principal instrumento legal para a administração de uma Vila, ordenando todos os aspectos da vida cotidiana, no âmbito da Vila e seu termo. Esta norma englobava tanto a ocupação do solo urbano e edificações, quanto o comércio de gêneros, preços de serviços, manutenção do espaço público, etc. As Posturas, que deveriam ser redigidas pelos vereadores na medida das necessidades da Câmara, baseavam-se também nas Ordenações Filipinas, que constituíam a base do direito português.

Os ofícios nas ribeiras foram ampliados, a partir da segunda metade do século XVIII, quando a produção aurífera em Minas Gerais, juntamente com a política econômica, proposta por Marques de Pombal, proporcionou o aumento da demanda para um comércio interno, controlado pelo Estado. Essa conjuntura econômica e política, aliada aos esforços de defesa contra a pirataria, levaram a busca pela ampliação da marinha e, conseqüentemente, da indústria de reparos e construção de embarcações.

Por último, Cunha (2005a) destaca as “bandeiras de ofício”⁴, que não tinham uma composição fixa, já que poderiam ser modificadas, mediante transformações políticas e econômicas. O processo de formação das bandeiras era caracterizado pela união de ofícios, que passavam de anexo a cabeça (gozando de privilégios na corporação), e separavam-se, formando uma bandeira própria. Desta forma, o ofício/corporação também passou a ser denominado como *bandeira*, pois participavam de cerimônias religiosas, levando a bandeira do santo protetor.

A demanda por artesãos de todos os tipos para a construção de equipamentos na colônia surgiu, devido à intensificação da atividade econômica e à necessidade de defesa da Colônia, o que aumentou a relevância, nas cidades, da burocracia do Estado, dos estabelecimentos de comércio de importação/exportação, assim como de um centro do comércio interno. Com a fundação das cidades ao longo do litoral e a exploração do sertão, novas atividades artesanais foram se desenvolvendo em diversos pontos do território colonial. Assim, quando o trabalho artesanal no Brasil Colônia foi organizado, optou-se pelo modelo corporativo da Metrópole portuguesa.

Entretanto, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, novas políticas econômicas foram estabelecidas, modificando o privilégio das corporações de ofício, na colônia. Influenciado pelos seus conselheiros, que defendiam os princípios do liberalismo econômico, o príncipe João, através do Alvará de 1º de abril de 1808, proibiu as manufaturas têxteis no Brasil. A partir desta decisão, de caráter político-ideológico, as corporações de ofícios começaram a perder o privilégio de garantir o monopólio do exercício de qualquer arte, para seus associados. A liberdade de comércio foi ampliada em 1810, quando outros alvarás revogaram as proibições da venda de determinadas mercadorias por ambulantes e

⁴ As bandeiras de ofícios eram corporações de ofícios, que existiam no Brasil desde o período colonial. Quando organizado, o trabalho artesanal no Brasil Colônia pautou-se pelo modelo corporativo da Metrópole. No sentido mais amplo, o termo ofício era sinônimo de corporação, abrangendo mais de um ofício-profissão. O ofício/corporação era também denominado bandeira, pois seus membros participavam de cerimônias religiosas levando a bandeira do santo protetor. Apenas os ofícios embandeirados estavam sujeitos à organização corporativa.

permitiram a venda de mercadorias pelas ruas, por qualquer pessoa, desde que pagasse os impostos.

Este processo de perda dos privilégios conquistados pelas corporações, teve seu fim em 1824, quando a extinção das corporações de ofícios foi confirmada pela constituição outorgada pelo imperador.

Desincentivada, assim, pelas condições da exploração econômica principalmente e pelas condições sociais dela decorrentes, criticada pelos defensores do liberalismo econômico, a organização dos ofícios mecânicos encontrou seu fim no próprio termo do período colonial. As transformações econômicas, políticas e ideológicas ocorridas no Brasil, desde a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, em 1808, culminado com a Independência, em 1822, fizeram que das corporações só permanecessem as irmandades, enquanto associações de caráter religioso e assistencial, nada restando de seu antigo papel de agência controladora da prática e da aprendizagem dos ofícios manufatureiros (CUNHA, 2005a, p. 57).

No período colonial, já caracterizado, a aprendizagem sistemática de ofícios não fora definida pela via escolar, entretanto, a vinda da família real para o Brasil modificou esta situação. Neste período de transição para a formação do Estado nacional, a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros foi criada.

Com a referida transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, as trocas econômicas, marcadas pelo pacto entre a Metrópole e a Colônia, começaram a ser extintas, pois foi iniciado o processo de formação do Estado nacional. A vinda da família real deslocou, definitivamente, o eixo da administração colonial para o Rio de Janeiro, o que transformou a fisionomia da cidade.

Ao transferir-se para o Brasil, a Coroa não deixou de ser portuguesa e de favorecer os interesses portugueses no Brasil. Um dos principais focos de descontentamento estava nas forças militares. Dom João chamou tropas de Portugal para guarnecer as principais cidades e organizou o exército reservando os melhores postos para a nobreza lusa. O peso dos impostos aumentou, pois agora a Colônia tinha de suportar sozinha as despesas da corte e os gastos das campanhas militares que o rei promoveu no Prata (FAUSTO, 2002, p.69).

Segundo Cunha (2005a), a política econômica do Governo joanino foi caracterizada, principalmente, pelo incentivo à produção empreendida por particulares, através da isenção ou redução dos direitos alfandegários das matérias-primas e outros insumos importados. Entretanto, a criação de manufaturas estatais e de empreendimentos denominados, atualmente, como de “empresas de economia mista”, também, foram marcantes em seu Governo.

Assim, em 1808, foi criada no Rio de Janeiro, a primeira manufatura estatal: a fábrica de pólvora. Essa fábrica, que era essencial para as operações bélicas, também deveria atender

ao consumo particular. Foram construídas oficinas, nas quais se consertavam e construíam diversos utensílios e armas para o exército.

Com a transferência da sede do reino português para o Brasil, as medidas de construção do aparelho estatal de ensino, também, foram transferidas para a colônia. A partir desta modificação, ocorreu a diminuição da distância – geográfica e política – entre os órgãos do Estado e as instituições de ensino existentes. Assim, ao mesmo tempo em que se formava o Estado brasileiro, criava-se um novo aparelho escolar, com estruturas básicas. (CUNHA, 2005a)

De acordo com este autor, as primeiras instituições de ensino que foram criadas no Brasil eram direcionadas para o ensino superior e foram localizadas no Rio de Janeiro e na Bahia. Assim, observa-se que o aparelho escolar, criado neste período, era voltado para a formação de quadros de alta qualificação para a produção e para a burocracia do Estado; desta forma, o ensino secundário no Brasil continuava sendo acadêmico, seletivo e propedêutico, isto é, voltado para ao ensino superior.

Paralelamente a esse ensino voltado para a elite, o Estado visava desenvolver uma forma de ensino, separada do secundário/superior, com o intuito de promover a capacitação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para os arsenais, as fábricas e as oficinas.

Já em 1798, uma campanha promovida por Joaquim Francisco do Livramento, na Bahia, começou a ser desenvolvida para obtenção de recursos destinados ao recolhimento e à educação de crianças, órfãs ou pobres. Assim, em 1804, um colégio foi instalado, precariamente, na Capela de São José do Ribamar e nas suas seis casas anexas, que foram construídas por iniciativa particular, com a proposta de funcionar como recolhimento para “quinze donzelas”. Este estabelecimento passou a ser denominado Casa Pia de São José, abrigando quarenta órfãs. Em 1825, seu nome foi modificado para Casa Pia e Colégio de Órfãos de São Joaquim. (CUNHA, 2005a)

Segundo Cunha (2005a), é possível que a Casa Pia da Bahia tenha alguma relação com a Real Casa Pia de Lisboa⁵, pois esta foi, talvez, o paradigma para as instituições de ensino profissional que surgiram no Brasil após a transferência da corte portuguesa para o Rio de

⁵ A Real Casa Pia de Lisboa, criada em 1780 por Diego Inácio de Pina Manique, foi uma instituição destinada a transformar o trabalho socialmente útil em instrumento de recuperação moral de vadios e mendigos, assim como a formação de órfãos. Tal instituição, que abrigava menores de ambos os sexos, era responsável pela instrução geral destes sujeitos, incluindo a leitura, a escrita, a literatura, o cálculo e as obrigações da vida cristã e civil. Além de ensinar diversos ofícios manufatureiros, desconsiderando as restrições corporativas, as oficinas da Real Casa Pia de Lisboa eram consideradas como importante centro de abastecimento para o Estado. (CUNHA, 2005a, p. 54-55).

Janeiro. Em ambas instituições, o ensino de ofícios manufatureiros para os órfãos começou cedo. Entretanto, em um ponto principal, “a Casa Pia baiana diferia da lisboeta. Enquanto esta desenvolvia a aprendizagem de ofícios na e para a produção ‘civil’, aquela, mesmo visando a essa produção, preparava a força de trabalho em estabelecimentos militares” (CUNHA, 2005a, p. 75).

Em 1808, os portos brasileiros foram abertos, o que favoreceu os comerciantes ingleses e os proprietários rurais produtores de bens destinados à exportação, “os quais se livravam do monopólio comercial da Metrópole. Daí para a frente, seria possível vender a quem quer que fosse sem as restrições impostas pelo sistema colonial” (FAUSTO, 2002, p. 67), permitindo a instalação de indústrias no Brasil. A partir desta abertura, juntamente com outras medidas de fomento econômico, o príncipe regente determinou a criação do Colégio das Fábricas, instalado no porto do Rio de Janeiro. Este colégio contava com o trabalho de artífices e aprendizes, vindos de Portugal, que eram pagos com o produto das obras que fabricavam e vendiam. Caso isso não ocorresse, eles seriam pagos pelo Tesouro Real. (CUNHA, 2005a)

Este colégio era o “primeiro estabelecimento público destinado à educação dos artistas e dos aprendizes, que vinham de Portugal atraídos pelas novas possibilidades surgidas com a permissão das indústrias no Brasil” (MOURÃO, 1992, p. 37-39).

Porém, devido, sobretudo, aos interesses “internacionais” do comércio português e à concorrência inglesa, o Colégio das Fábricas não prosperou.

Mesmo diante destas tentativas de duração efêmera, o ensino de ofícios manufatureiros, também, foi desenvolvido na Imprensa Régia, de acordo com a determinação do príncipe regente. Portanto, em 1811, as práticas de aprendizagem dos ofícios necessários à imprensa foram regulamentadas.

De acordo com Cunha (2005a), a Academia de Artes foi um estabelecimento de ensino que pode ter exercido influência sobre a aprendizagem de ofícios manufatureiros, pois seu projeto contemplava dois setores, ou seja: o setor de ensino de *belas-artes* e o setor de *artes mecânicas* – ressaltando-se que essas duas instâncias atuavam de forma autônoma. Apesar deste projeto ter encontrado receptividade na Corte foi, apenas, em 1820, que as aulas da Academia de Artes foram iniciadas, sendo que nos cursos que capacitavam para ofícios mecânicos, os ensinamentos de ciências e desenho não eram ministrados.

2.3 O Brasil Império

Após a declaração de Independência no Brasil, em 1822, algumas modificações ocorreram no âmbito educacional. Segundo Mourão (1992), a educação não seria mais, apenas um privilégio da aristocracia rural, pois ela passou a ser reivindicada pela a classe intermediária, que logo a percebeu como instrumento de ascensão social.

As questões educacionais não eram consideradas como prioritárias no âmbito da consciência política dos revolucionários portugueses vintistas. Entretanto, apesar desta insensibilidade inicial relacionada aos problemas educacionais, a “dinâmica dos debates levou à consideração dos efeitos da instrução pública sobre a evolução da situação político-social” (FERNANDES, 2005, p.20).

Neste mesmo ano, as discussões sobre a instrução pública geraram a formulação das Cartas Constituintes de Portugal, que marcou o primeiro momento de debate sobre a educação, relacionando-se as *Bases da Constituição política da monarquia portuguesa*. O artigo 37 deste documento declarava que as Cortes seriam responsáveis pelos estabelecimentos de caridade e instrução pública. De acordo com Fernandes (2005), esta instrução não seria apenas um instrumento de recuperação moral, mas também, fator de progresso econômico. Desta forma, a instrução pública seria a instância necessária para o desenvolvimento econômico e sócio-político do País.

O autor em apreço, esclarece que as formulações do texto constitucional definitivo, datado de 1824, foram mais elaboradas do que as *Bases*. Fernandes (2005), enfatiza que os quatro artigos, do último capítulo dessa Constituição, intitulado “*Dos Estabelecimentos de Instrução Pública e de Caridade*”, como fundamentais para a compreensão da educação no período imperial. São apresentados, a seguir, os artigos do mencionado capítulo:

- a) Art. 237 – Em todos os lugares do reino onde convier, haverá escolas suficientes dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e catecismo das obrigações religiosas e civis.
- b) Art. 238 – Os actuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e artes.
- c) Art. 239 – É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar.
- d) Art. 240 – As cortes e o governo terão particular cuidado da fundação, conservação e aumento de casas de misericórdia e de hospitais civis e militares, especialmente daqueles que são destinados para os

soldados e marinheiros inválidos, e bem assim de rodas de expostos, montepios, civilização dos índios e de quaisquer outros estabelecimentos de caridade.

É necessário destacar, que os escravos não eram considerados cidadãos no Brasil Império, já que o imaginário coletivo construído no período colonial permaneceu inalterado, apesar das modificações políticas. Assim, o direito à educação e à participação no processo educativo não era estendido aos cativos.

Após a Independência, constatou-se uma diversificação da demanda escolar, pois a parcela da população que procurava a escola, já não se reduzia à classe oligárquico-rural.

A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o *status* a que aspirava (ROMANELLI, 2006, p.37).

Para Romanelli (2006), as classes intermediárias se ligavam à camada superior, de quem dependiam para conseguir ocupações consideradas mais dignas, como as funções intelectuais, as burocráticas e as administrativas. A busca pela ascensão social por meio da educação e pelo estabelecimento de relações com a classe dominante, tinha como base a herança ideológica e cultural da Colônia. De acordo com essa autora, uma vez que as camadas inferiores viviam na escravatura ou na servidão e o trabalho físico era considerado degradante, não é de se estranhar que o ócio era tido como um distintivo de classe.

Segundo Cunha (2005a), esta herança colonial pode ser identificada pela continuidade da aprendizagem em arsenais militares, da Marinha e do Exército. Apesar desta continuidade, ocorreram algumas modificações fundamentais. “A transferência do núcleo do aparelho de Estado metropolitano para a Colônia, então reino unido, inviabilizou as incipientes corporações de ofício, ao mesmo tempo em que foram assentadas as bases de novas instituições formadoras de artífices” (CUNHA, 2005a, p. 109).

Estas instituições partiram, segundo o pesquisador referenciado, de diferentes iniciativas, mas o Estado teve presença marcante na instituição, na direção, na manutenção das escolas de ofícios, ou na transferência dos recursos financeiros necessários.

Os estabelecimentos militares se distinguiram, pois foram os primeiros a receberem, em meados no século XIX, menores órfãos, pobres ou desvalidos, para obterem a formação

sistemática, capacitando-os como força de trabalho para seus arsenais e para o preenchimento dos quadros da tropa e das tripulações, no caso dos maiores de idade. (CUNHA, 2005a)

Instaurada a Independência, ocorreu o crescimento dos efetivos militares, que demandou a ampliação dos arsenais de guerra existentes e promoveu a sua multiplicação. Para o atendimento desta demanda, a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros era desenvolvida nas oficinas do Arsenal de Guerra, nas quais os menores aprendiam além de um ofício, desenho e as “primeiras letras”, através do Método de Ensino Mútuo⁶. As atividades realizadas pelos aprendizes eram controladas de perto, por um chefe de família ou por um sacerdote, com idade acima de 40 anos, que era auxiliado por dois serventes e um guarda para cada grupo, composto de 50 alunos. Segundo Cunha (2005a), a rotina diária era rigorosamente controlada, utilizando práticas religiosas e militares para o disciplinamento dos aprendizes. Caso um aprendiz infringisse alguma das normas disciplinares, as penas previstas eram bastante severas, como a “diminuição da comida”, prisão ou “posturas físicas” e em último caso a expulsão do estabelecimento.

Com o decorrer do tempo, algumas medidas, referentes aos objetivos da aprendizagem de ofícios foram sendo modificadas, pois o intuito propriamente técnico-econômico da formação de artífices para os arsenais de guerra, tinha se mesclado com objetivos ideológicos que identificavam a aprendizagem de ofícios como obra de caridade, destinada a ajudar os desvalidos. Essa afirmação é legitimada, ao se analisar a composição do quadro dos aprendizes, que era constituído de órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia, ou filhos de pais tidos como pobres. (CUNHA, 2005a)

Em meados do século XIX foram criadas entidades filantrópicas, dentre elas, dez Casas de Educandos Artífices, que foram instaladas nas capitais de cada província. Estas casas possuíam características específicas, pois ao contrário dos Liceus de Artes e Ofícios⁷, que eram geralmente criados e mantidos por sociedades particulares, contando com ajuda governamental, as Casas de Educandos Artífices foram criadas e mantidas apenas pelo Estado. Além disso,

⁶ O Método de Ensino Mútuo ou Monitorial, surgiu no início do século XIX, sendo introduzido oficialmente pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827. Esta foi a primeira lei referente à Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, que propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método Lancasteriano como método oficial. Neste método, a responsabilidade do ensino é dividida entre professor e os monitores, utilizando os melhores alunos para transmitir aos demais alunos os conhecimentos que tinha aprendido com o professor. A adoção deste método pode ser justificada pela busca de difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras, que exigia uma racionalização do ato pedagógico – pelo baixo custo, pela rapidez do processo de ensino, pelo uso de poucos professores e diversos alunos-mestres e pela disciplina e ordem. (BASTOS, 2005).

⁷ Estes liceus serão, posteriormente, enfocados.

(...) todas foram criadas por presidentes de províncias, autorizados por leis das assembleias provinciais legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que “obras de instrução pública”; a disciplina era bastante rigorosa, militar ou paramilitar; a instrução propriamente profissional era dada em arsenais militares e/ou oficinas particulares (CUNHA, 2005a, p. 113).

Podem ser mencionadas três instituições com essa finalidade, que se destacaram, no Brasil imperial. A primeira é o Asilo dos Meninos Desvalidos criado em 1875, pelo ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira. As crianças eram aceitas no asilo com as idades de 6 até 12 anos e não sendo admitidos aqueles que possuíssem defeitos físicos, que prejudicassem a aprendizagem de ofícios e os estudos. A segunda instituição, denominada Instituto dos Meninos Cegos, era uma escola para deficientes visuais que ministrava, além de educação geral pelo Método Braille, uma capacitação profissional. Por último, pode se enfatizar a criação da Escola Mista da Imperial Quinta da Boa vista, em 1882, que oferecia cursos gratuitos e de frequência obrigatória, para os filhos dos escravos libertos pela Coroa. (CUNHA, 2005a)

Estas escolas de ofícios manufatureiros articulavam um propósito caritativo, com um objetivo de ensino e capacitação, à semelhança do que ocorria na Casa Pia, da Bahia. Entretanto, algumas instituições de ensino de ofícios, também criadas pelo Estado, apresentavam poucos aspectos assistencialistas, ou mesmo não os contemplavam.

Esse foi o caso da Academia de Belas-Artes e do Curso de Telegrafia. Criada em 1820, a Academia de Belas-Artes passou a estruturar seus cursos, apenas, a partir de 1855. Essa academia foi instituída com o intuito de ser uma escola superior, na qual o candidato, no ato da admissão às aulas, deveria “saber ler, escrever e ‘contar as quatro espécies de números inteiros’, o que era verificado por uma comissão de dois examinadores” (CUNHA, 2005a, p. 119). Seus alunos eram separados em dois grupos: o dos *artistas*, que aprendiam as belas-artes, e o dos *artífices*, que se dedicavam as “artes mecânicas”.

Em relação ao Curso de Telegrafia Pública, pode-se destacar que a sua criação, em 1881, ocorreu devido à multiplicação das comunicações telegráficas, iniciadas no ano de 1852. Esse curso, com dois anos de duração, era composto por matérias teóricas e práticas, que ministravam os princípios fundamentais para a manipulação de aparelhos, necessários à mencionada atividade laboral.

A importância da capacitação de telegrafistas no Brasil Império, nas últimas décadas do século XIX, não se prendia, segundo Cunha (2005a), às necessidades relativas às

comunicações do Estado, pois as empresas privadas, especialmente as companhias de ferro, apresentavam uma demanda significativa, em relação à telegrafia.

O aumento da produção manufatureira, a partir da segunda metade do século XIX levou à organização de sociedades civis, voltadas para o amparo a órfãos e se dedicavam à suas capacitação em artes e ofícios. Essas sociedades eram mantidas, através de quotas pagas pelos sócios, ou de doações de benfeitores – membros da burocracia do Estado, fazendeiros, comerciantes e nobres. “O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de doações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios” (CUNHA, 2005a, p. 122).

Para este pesquisador, as sociedades com maior desenvolvimento econômico foram as responsáveis pela criação e manutenção de Liceus de Artes e Ofícios, com destaque para o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, de São Paulo e da Bahia. Estes liceus, cada um com suas especificidades, funcionavam, em grande parte, com recursos oriundos da contribuição de sócios, que eram feitas sob a forma de dinheiro ou mercadorias. Deve-se mencionar, ainda e principalmente, os subsídios oriundos do Estado, que recebia colaboração de membros das classes dominantes, sendo muitos deles parlamentares ou altos funcionários governamentais.

A proposta destas sociedades, cada qual com suas peculiaridades, era baseada na oferta de cursos para o “povo”, para transmitirem conhecimentos necessários às artes e aos ofícios, à lavoura, ao comércio e às indústrias. Assim, seus intuítos eram o de disseminar, propagar e desenvolver a educação e a instrução da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias. (CUNHA, 2005a)

Outra instituição, destinada ao ensino de ofícios manufatureiros, durante o período imperial do Brasil, foi a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, instalada em 1827, após ser veiculada a expedição da licença para fundação de uma sociedade civil de incentivo à manufatura, consentida por Pedro I, em 1825.

O objetivo dessa sociedade, era o de auxiliar a indústria, através da formação sistemática da força de trabalho manufatureira, abarcando, também, a agricultura e a pecuária. A instrução e o ensino dos artífices não era apenas um objetivo econômico, mas, também, político-ideológico, pois a ignorância era vista como elemento favorável à desordem e aos vícios.

A atuação da sociedade consistiu na tradução de revistas técnicas estrangeiras; na publicação de uma revista mensal, *O Auxiliador da Indústria Nacional* (de 1833 a 1892); na importação de máquinas e modelos para exposição; na defesa da imigração de trabalhadores livres para substituir a força de trabalho escrava; na defesa de medida protecionistas à produção manufatureira; na promoção de exposições de produtos manufatureiros no Brasil. Ademais, a entidade veio a se transformar em órgão técnico de consulta do governo imperial quando um particular solicitava privilégios para a instalação de alguma manufatura (CUNHA, 2005a, p. 136).

Entretanto, devido à falta de recursos financeiros para a manutenção das escolas mantidas pela entidade, ocorreu a extinção da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, no final do século XIX. Com a Proclamação da República, o Governo, não vendo com simpatia uma sociedade, então considerada como reduto de monarquistas, retirou-lhes todos os subsídios. (CUNHA, 2005a)

A segunda metade do século XIX foi marcada por transformações sociais, econômicas, culturais e políticas. O desenvolvimento industrial, ocorrido nesta época, na Europa, gerou alterações nas forças produtivas do capital. Decorrentemente, o Brasil precisou acompanhar esse movimento, através da busca pela modernização, o que acarretou mudanças, no âmbito do trabalho.

Modificar o trabalho exigia também a modernização da sociedade civil, como o fim da monarquia, a separação entre Igreja e o Estado, a adoção o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a reforma eleitoral, o incentivo à imigração e a industrialização. Entretanto, tais mudanças ocorreram de forma lenta e gradual, provocando lutas entre homens desse período. No contexto de disputas, destaca-se, nas duas últimas décadas do Império, a emergência de debates em torno da necessidade de criação da escola para as classes populares sob tutela do Estado (MACHADO, 2005, p.91).

De acordo com Cunha (2005a), neste período, as elites intelectuais começaram a perceber que a abolição da escravatura correspondia aos interesses dominantes, no sentido de promover a maximização do rendimento do capital investido e a prevenção de lutas de classes, por meio da conscientização da força laboral. Desta forma, a necessidade de libertação dos escravos, juntamente com a tentativa de educá-los para serem livres – aceitando as relações capitalistas de produção – foi antecipada pelos intelectuais do Brasil Império, especialmente a partir de 1870.

As reflexões e debates sobre a necessidade da criação de uma escola para o povo no Brasil, podem ser visualizados a partir dos Projetos de Reforma, apresentados no Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho – membro do Partido Liberal – e nos Pareceres/Projeto de Rui

Barbosa, que enfocaram a premência de investimentos em educação, por parte do Governo brasileiro. (MACHADO, 2005)

O Decreto de Leôncio de Carvalho marcou o início do processo de organização da educação pública no Brasil, e foi apresentando na sessão da Assembléia Geral, de 1879, e era justificado porque:

(...) viu a ignorância dominando populações inteiras com o inseparável cortejo de misérias e vícios. Achou prisões repletas de criminosos, que ali não estariam se o Estado abrindo-lhes os olhos da consciência por meio da educação tivesse-lhes patenteado as sublimes verdades da moral e da religião ... Não encontrou escolas profissionais, ou pelo menos de aprendizagem, em um país cuja principal riqueza é a indústria, principalmente a indústria agrícola (Anais da Câmara de Deputados, Sessão de 15 de maio de 1879. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1881. t. t. I, p. 208-9, citado por CUNHA, 2005a, p. 164).

O Decreto, que traçava disposições que deveriam ser observadas nos regulamentos dos exames de preparatórios, nos regulamentos de instrução primária e secundária e das escolas politécnicas, provocou grande polêmica, ao permitir o ensino livre, a livre freqüência e a abolição do ensino religioso, tornando-o facultativo. Este Decreto, também, estabelecia como tarefas do Governo, o auxílio e a criação, no Município da Corte e, nas cidades mais importantes das províncias, de escolas profissionais que se destinavam à instrução técnica fundamental às indústrias, e a instauração de escolas especiais, voltadas para o ensino prático das artes e ofícios, de acordo com a demanda populacional estadual. (MACHADO, 2005)

A criação destas escolas foi proposta por Leôncio, para buscar impedir o adentramento do socialismo, promovendo a confraternização de todas as classes, proporcionando ao operário a aptidão profissional e hábitos de economia. Assim, a educação seria a solução para as principais questões que ameaçavam a sociedade: o socialismo, a questão religiosa e política. (CUNHA, 2005a)

Já os Pareceres/Projeto de Rui Barbosa, do século XIX, se caracterizaram pela explicitação da necessidade de interferência do Estado, financiando ou fiscalizando o trabalho desenvolvido nas escolas. Assim, o Estado deveria, tanto criar escolas suficientes, o que demandava o aumento dos investimentos destinados à educação, quanto obrigar os pais a matricularem seus filhos nas mesmas. Desta forma, constata-se que Rui Barbosa era favorável ao Estado se responsabilizar pela educação.

Nestes referidos Pareceres, a busca pela liberdade de ensino também ficou clara, pois Rui Barbosa acreditava ser pernicioso o monopólio do Estado, “entretanto, na situação brasileira, apenas a Igreja Católica lucrava com essa liberdade, somente ela estava preparada

para manter suas escolas. As leis da oferta e da procura não responderiam às necessidades da instrução, seja no ensino primário ou no superior” (MACHADO, 2005, p. 98).

Segundo Machado (2005), Rui Barbosa defendia o ensino gratuito - sendo obrigatória a instrução para as crianças entre 7 e 14 anos -, obrigatório e com frequência obrigatória, pois de acordo com ele, a livre frequência só seria admissível nos cursos superiores. Os Pareceres mencionados determinavam o fim do ensino religioso, respaldando a separação entre Igreja e Estado, e explicitando as vantagens da escola leiga. Assim, Rui Barbosa propunha uma Reforma que “levantasse a bandeira” da gratuidade, da laicidade e da obrigatoriedade do ensino. Ele postulava que “sua proposta” atenderia à demanda popular e a reforma de ensino proporcionaria a preparação da criança para a vida em sociedade, formando cidadãos úteis à pátria.

Como, durante o período imperial, a oferta de escolas para as classes populares não era significativa, a instrução primária, acabou permanecendo como função da família. Entretanto, no final do século XIX, pode ser identificada uma demanda crescente pelo ensino, levando a mobilização da sociedade, para reivindicar mais escolas e promover transformações no processo produtivo, sobretudo, abolindo-se o trabalho escravo. Tendo em vista o aumento dos incentivos para a imigração, a sociedade e o setor produtivo assumiram novas formas, pois o trabalho livre, a imigração, o questionamento ao regime político, a urbanização, exigiam a instrução do povo. (MACHADO, 2005)

A retomada dos debates realizados pelos intelectuais do Império, sobre a necessidade de uma escola primária para o povo e do ensino de ofícios, evidencia que a criação da “escola popular” foi uma “construção histórica que se definiu, a partir de lutas travadas em meio às contradições da sociedade. Cada projeto constituiu uma faceta dessa luta” (MACHADO, 2005, p.100). Os dois projetos, apresentados nas duas últimas décadas do Império, deixaram transparecer a dificuldade de definição de um modelo de escola para ser implantado, já que estes projetos eram baseados nas experiências de países capitalistas mais avançados, que se diferenciavam das peculiaridades e necessidades do País.

2.4 O Brasil República

O fim do período imperial foi marcado por uma série de transformações, acarretadas por diferenciados fatores. Nesta perspectiva, o Exército e uma parte expressiva da burguesia

cafeieira de São Paulo, se organizaram politicamente, criando o Partido Republicano Paulista (PRP), sendo que a coligação das mencionadas forças levou à queda da Monarquia. A iniciativa de Proclamação da República, ocorrida em 1889, foi, praticamente, uma ação exclusiva do Exército, que apressou o fim do regime monárquico. Já a burguesia cafeeira possibilitou à recém instaurada República, uma base social estável. (FAUSTO, 2002).

Segundo esse autor, geralmente, se atribuíam papéis importantes na queda da Monarquia, a dois outros fatores: a Abolição da Escravatura e a disputa entre Estado e Igreja. Mas, na verdade, esse “conflito” teve pequena contribuição no desgaste do regime, assim como a própria libertação dos escravos, pois a instauração da República se processou, sobretudo, devido à correlação de forças, formadas no âmbito das elites dirigentes. Como a Igreja não possuía forte influência entre, tanto monarquistas, quanto os republicanos, a “luta” entre Igreja e Estado não pode ser considerada como elemento determinante para o término do período Imperial.

Em relação à Abolição, as posições do Imperador no sentido de extinguir, gradualmente, o sistema escravista geraram grandes ressentimentos entre proprietários rurais, que esperavam a defesa de seus interesses, por parte dos gestores do Império. “Com isso, o regime perdeu sua principal base social de apoio. Mas o episódio em si da Abolição não teve maior significado no que tange ao fim do regime. Os barões fluminenses, únicos adversários frontais da medida, tinham-se tornado inexpressivos, em 1888, como força social” (FAUSTO, 2002, p. 133).

Tendo em vista a passagem do Império para a República, a disputa pelo poder, marcada pelas divergências de interesses e de concepções, referentes à organização da República, foi acentuada, na medida em que os representantes políticos defendiam idéias e modelos diferenciados. Em 1891, foi promulgada a primeira Constituição Republicana, que instituiu o Sistema Federativo de Governo, inspirado no modelo norte-americano, de República Federativa Liberal.

Neste período, o Decreto n. 1313, de janeiro de 1891, estabeleceu providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas do Rio de Janeiro. Foi definido que esses estabelecimentos deveriam ser fiscalizados e não poderiam admitir ao trabalho efetivo nas fábricas, crianças menores de 12 anos de idade. As crianças na faixa etária de 12 e 15 anos só poderiam trabalhar no máximo sete horas por dia, não excedendo quatro horas de trabalho contínuo. Aos menores não poderiam ser cometidas nenhuma operação que, dada sua exigência, os colocaria em risco de morte. Assim, as oficinas destinadas ao trabalho tinham que ser suficientemente espaçosas, com pelo menos, 20 metros cúbicos de ar respirável.

De acordo com Cunha (2005b), com a Proclamação da República e a promulgação da Constituição Republicana, resultado de uma tensa aliança entre positivistas e liberais, as duas instituições, Igreja Católica e Estado, se separaram, devido à extinção do Padroado. O Estado ficou proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa, assim como nenhuma “crença religiosa” poderia ser ministrada nas escolas públicas. Desta forma, os professores não mais precisariam fazer o “juramento de fidelidade religiosa” e poderiam adotar qualquer crença religiosa para si próprios e, até mesmo, não possuírem nenhuma religiosidade. Reiterando, nas escolas públicas, não podia haver religião oficial e nem o Governo podia dar apoio às instituições de cunho confessional.

A Constituição de 1891 consagrou a descentralização do ensino, confirmando a dualidade de sistemas, pois delegou aos Estados, competências para prover e legislar sobre educação primária, enquanto a União seria responsável pelo ensino superior e os estados se responsabilizariam pelo ensino secundário. Na prática, a “delegação” de responsabilidades, assim, se definia:

(...) à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 2006, p. 41).

Desta forma, segundo Romanelli (2006), ocorreu a consagração do sistema dual de ensino, que se mantinha desde o Império, a partir da “oficialização” da distância, observada na prática, entre a educação da elite – realizada nas escolas secundárias acadêmicas e nas escolas superiores – e a educação do povo – realizada nas escolas primárias e nas escolas profissionais. Tal situação refletia a dualidade, que era a própria imagem da organização social do Brasil.

2.4.1 A Primeira República (1889-1930)

No começo da República, a classe média tinha suas populações estabelecidas na zona rural brasileira, fato este determinado pela estrutura sócio-econômica vigente, nesta época. Porém, esta peculiaridade populacional foi, também, fator importante para a composição efetiva da demanda escolar. Tendo em vista uma economia de base agrícola, característica

essa que permaneceu até as três primeiras décadas do século XX, a educação não era tida como fator necessário e despertava pouco interesse. De acordo com Romanelli (2006), por um lado as classes média e operária urbana procuravam a escola, pois viam nela a possibilidade de ascensão social e de inserção no mercado de emprego nas poucas fábricas existentes, por outro lado, para a camada popular, composta de trabalhadores da zona rural, a escola não apresentava “ganhos” e, por isso mesmo, era pouco demandada.

As reivindicações relativas às classes média e operária, eram entravadas devido à carência de recursos financeiros para se ofertar educação técnica/profissional e, também, pela escassez de demanda relativa à uma força laboral qualificada. Por outro lado, em decorrência do estigma que marcava essa modalidade de educação, havia pouco interesse para nela adentrar, no que se refere, sobretudo, à classe média. O imaginário escravocrata permeava as camadas dirigentes e as massas, que faziam a ligação entre o trabalho a escravidão. Assim, aqueles que almejavam ascender socialmente, se afastavam da idéia de educar-se para o trabalho. “Decorreu daí que, malgrado os esforços privatistas das camadas dominantes, a educação, que acabou por expandir-se, foi justamente aquela que representava o próprio símbolo de classe” (ROMANELLI, 2006, p. 44).

A Primeira República teve um quadro de demanda educacional caracterizado pelas necessidades populacionais, representando, até certo ponto, as exigências educacionais de uma sociedade com baixo índice de urbanização e industrialização. Portanto, a permanência da velha educação acadêmica e aristocrática, voltada para as elites, e a pouca importância dada à educação popular, era um retrato da estrutura e organização da sociedade, neste período.

O ensino de ofícios, embora ainda influenciado por essa postura preconceituosa, foi ampliado nesta época, pois o ensino profissional deveria, a partir da primeira década do século XX, assumir uma relativa importância, já que o poder público poderia instaurar as escolas profissionais, de âmbito federal. A criação de institutos de ensino técnico e profissional era vista pelo Governo como forma de contribuir para o progresso das indústrias. Assim, a década de 1900 foi marcada pelo aumento de estabelecimentos industriais, que gerava um acréscimo no número de empregados nas indústrias. (MOURÃO, 1992)

De acordo com Cunha (2005b), a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pode ser considerada como o acontecimento mais marcante do ensino profissional, na República Velha. A criação destas escolas ocorreu no momento em que, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo estava extremamente articulado com a Escola Politécnica, o que evidenciava a preocupação deste estado, na capacitação da “mão-de-obra” industrial.

Em 23 de setembro de 1909, o Presidente do Brasil, Nilo Peçanha, assinou um documento criando as Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos Estados em Campos, sua terra natal, através do decreto n.7566. Esse decreto estipulava a manutenção das escolas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que se responsabilizaria pelas questões relativas ao Ensino Profissional, de nível médio. De acordo com esse Decreto, as Escolas de Aprendizes e Artífices, custeadas pela União, deveriam procurar formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício.

Através deste Decreto, Nilo Peçanha deixou claro que a destinação do ensino profissional seria dada, preferencialmente, aos desfavorecidos, oficializando o ensino profissional como voltado, essencialmente, aos desfavorecidos da sorte. Este documento, segundo Mourão, explicitava:

(...) que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (FONSECA, 1986, p. 174 *citado por* MOURÃO, 1992, p. 60).

Após a promulgação de outros atos, referentes à normatização das Escolas de Aprendizes Artífices, que tomavam como base o Instituto Profissional Masculino, foram instaladas 19 escolas, ligadas à Rede Federal de Ensino, no ano de 1910. Porém, as instalações dessas instituições eram precárias e os edifícios inadequados para a realização dos objetivos por elas propostos. Segundo Mourão (1992), a falta de professores e mestres especializados para atuarem nas escolas, dificultava o desenvolvimento do ensino, pois o poder público não tinha como recrutar funcionários, necessários para o bom funcionamento dessas escolas. Os mestres originários das fábricas ou oficinas eram homens rudes, que não possuíam base teórica fundamental, para promover uma capacitação satisfatória, transmitindo aos alunos somente os conhecimentos empíricos que conheciam.

Assim, observa-se que a proposta destas escolas era a formação de operários e contra-mestres, por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos essenciais aos menores, que buscavam aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico. Essas escolas continuaram a ser destinadas aos menores, entre 10 e 16 anos de idade, exigindo dos candidatos condições mínimas para ingresso e os requisitos adicionais, de não sofrerem de

nenhuma moléstia infecto-contagiosa e não apresentarem defeitos físicos que comprometessem o aprendizado do ofício pretendido. (CUNHA, 2005b)

O decreto n. 7566 determinou a instalação de até cinco oficinas em cada Escola de Aprendizes Artífices, dando preferência àquelas que fossem mais convenientes e essenciais no estado onde estava localizada, consultando, quando possível, as especificidades das indústrias locais. (CUNHA, 2005b) Esse decreto representou uma medida mais na perspectiva de minimizar os problemas sociais, resultantes da urbanização crescente e menos uma medida para levar à formação de uma mão-de-obra qualificada, pois o desenvolvimento industrial nesta época era incipiente. (RAMOS, 1995)

Considerando os ofícios ensinados, observa-se que a maioria das oficinas era voltada para o artesanato de interesse local, tendo poucas destinadas ao emprego manufatureiro ou industrial. Grande parte das escolas ensinava alfaiataria, marcenaria e sapataria. Já os outros ofícios eram ministrados em menor número, nessas instituições, predominado aqueles de base artesanal, como a funilaria, a encadernação, a carpintaria, a selaria, a ferraria e outros. Assim, poucas foram as oficinas que ofereciam ensino propriamente industrial, tais como a mecânica, a eletricidade e a tornearia.

Apesar das dificuldades que tiveram no processo de seus desenvolvimentos e de suas propostas, geralmente não sintonizadas com as demandas do período econômico vivenciado, traduzido no processo inicial de industrialização, as Escolas de Aprendizes Artífices podem ser consideradas o marco inicial de criação de estabelecimentos de ensino profissional, e como “embriões” dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Para Cunha (2005b), apesar dessa rede de escolas não ter inovado em “termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional” (p. 66).

O Estado de São Paulo apresentou, na época retratada, grande desenvolvimento em relação à formação profissional, pois apresentava condições fundamentais para o impulso da industrialização. Segundo Cunha (2005b), a articulação entre a produção e a formação profissional da força de trabalho em São Paulo, foi além de uma expectativa industrialista ou uma justificativa para os empreendimentos, realizados de forma filantrópica. Constata-se que ocorreu uma efetiva capacitação da força produtiva, que contou com um Projeto Pedagógico, embasado em pressupostos político-ideológicos.

Nesta época, São Paulo possuía: capital acumulado, devido à exportação de café; grande contingente de trabalhadores; oferta de energia elétrica; capacidade empresarial e

mercado consumidor para os produtos fabris; por isso o processo de industrialização encontrou condições necessárias ao seu desenvolvimento, demandando, conseqüentemente, investimentos na capacitação profissional.

A existência de uma rede de estradas de ferro foi, extremamente, relevante para a implantação, em São Paulo, do ensino de ofícios ligados a essa atividade, que passou a contar com maiores incentivos às oficinas e escolas. Desde os primeiros anos do século XX, as empresas ferroviárias mantinham escolas, destinadas à formação de operários para trabalharem com a manutenção de veículos, equipamentos e instalações. A primeira delas, Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, foi construída em 1906, no Rio de Janeiro, e era mantida pela Estrada de Ferro Central do Brasil. Entretanto, apesar do pioneirismo fluminense, foi a grande densidade de estradas de ferro em São Paulo, que possibilitou a unificação das atividades de ensino de ofícios das empresas ferroviárias, a partir da década de 1920. (CUNHA, 2005b)

O fato de a República ter sido proclamada com amplo apoio dos cafeicultores paulistas, para quem o centralismo imperial travava o livre curso de seus interesses, propiciou ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo condições para um desenvolvimento inigualado por nenhum de seus congêneres em outras cidades brasileiras. Enquanto os demais liceus permaneciam oferecendo basicamente instrução primária e aulas de desenho, o de São Paulo acompanhou de perto o crescimento e a diversificação da produção industrial-manufatureira que aí se processava (CUNHA, 2005b, p. 120).

Assim, de acordo com Ribeiro (2005), além de ofertar Cursos de Alfabetização, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo passou a oferecer, a partir de 1902, Cursos de Ciências Aplicadas e Artes, quando a escola foi transferida para o novo prédio, próximo à Estação da Luz. Neste período, também, foram construídas oficinas de marcenaria e serralheria, que ganharam importância, devido à nova orientação do diretor e engenheiro-arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo, que permaneceu no cargo até 1928. A partir de sua gestão, o Liceu ligou-se, definitivamente à história da Escola Politécnica de São Paulo, criada em 1893.

Esta nova orientação para a formação do trabalhador era direcionada para o ensino de artes e ofícios, ligados diretamente ao setor da construção civil e das artes decorativas, especialmente, o mobiliário. Desta forma, o ensino profissional era decorrente da necessidade de formação de mão-de-obra para os “serviços exigidos pela expansão da cidade de São Paulo, pelo aumento no número de grandes obras públicas e de expressão arquitetônica, tais como os prédios do Tesouro do Estado, dos Correios e Telégrafos, do Teatro Municipal, da Biblioteca Municipal” (RIBEIRO, 2005, p. 212). Pode-se observar que esta orientação do

ensino profissional do Liceu teve como objetivo atender ao crescimento das cidades do Estado de São Paulo, pois essa expansão demandava a qualificação de trabalhadores, em diferentes ofícios que compunham a atividade de construção civil, no período retratado.

Em 1924, juntamente com a criação da Escola Profissional Mecânica,⁸ no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, começou a ser desenvolvida uma iniciativa pioneira de ensino sistemático de ofícios, notadamente, para as ferrovias. Neste ano, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro deu início aos planos para a criação de uma escola própria para aprendizes. Enquanto essa idéia não era concretizada, foram oferecidos Cursos de Preparo Técnico, pela via da correspondência, organizados pelos engenheiros dessa empresa. (CUNHA, 2005b)

Segundo Cunha (2005b), a experiência da Escola Profissional Mecânica gerou efeitos multiplicadores, no âmbito da Estrada de Ferro (EF) Sorocabana, direcionada para o alcance de melhores resultados econômicos da empresa e para o enfrentamento da concorrência, no transporte rodoviário. Apesar do envio de alguns aprendizes para o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, essa empresa organizou no ano de 1930, um Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), que utilizou práticas pedagógicas e psicotécnicas, que foram muito difundidas.

Com a expansão dos padrões de aprendizagem industrial, por meio do modelo desenvolvido na EF Sorocabana, uma nova proposta de redução dos custos do transporte ferroviário foi apresentada pela diretoria da própria empresa, visando combater a concorrência com o transporte rodoviário. Tal medida foi aprovada pelo governo levando à criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP).

Assim, no início dos anos 1930, o CFESP foi criado para coordenar e orientar o ensino e a seleção dos cursos destinados à formação de artífices, que seriam direcionados para: as estradas de ferro dela participantes; as pequenas indústrias da região e as seções industriais das empresas conveniadas.

De acordo com Cunha (2005b), o CFESP era constituído pelas ferrovias do Estado de São Paulo, que contavam com fundos próprios e vida autônoma. Porém, o Governo estadual contribuía com: aparelhos especializados, disponíveis na EF Sorocabana; professores para as aulas de instrução geral e preparatória; assistência das Diretorias de Ensino e Serviço Sanitário e instalações materiais de outros estabelecimentos.

⁸ “A Escola Profissional Mecânica resultou de acordo estabelecido entre o Liceu e a Estrada de Ferro Sorocaba, a São Paulo Railway, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro e a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Eram essas ferrovias que sustentavam o curso, que contava, também, com subsídios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (CUNHA, 2005b, p. 131).

A parceria entre as escolas profissionais e as empresas ferroviárias estabelecia que cabia às primeiras ministrar as disciplinas de conhecimentos gerais e às segundas as aulas práticas e os estágios nas suas oficinas. Entretanto, as aulas práticas, a aprendizagem e o treinamento nas oficinas das ferrovias ganhavam maior peso no ensino ferroviário. Nas oficinas, os aprendizes executavam peças que eram aproveitadas na construção ou reparação do material rodante. O método de aprendizagem resultou, de acordo com testes realizados, em redução do tempo de aprendizagem, na intensificação do trabalho e no aumento da produtividade da mão-de-obra. Na verdade promovia-se a racionalização do processo produtivo das oficinas ferroviárias, por meio da renovação do seu quadro de trabalhadores com a contratação dos aprendizes egressos dos cursos de ferroviários (RIBEIRO, 2005, p. 222).

Assim, pode-se constatar que as escolas da Rede do CFESP distinguem-se das Escolas de Aprendizes Artífices da Rede Federal de Ensino, em uma série de aspectos:

(...) primeiro, a clientela restrita (filhos de ferroviários, principalmente) e formação para utilização também restrita (as estradas de ferro). Nas escolas de aprendizes artífices, os alunos eram, invariavelmente, órfãos e outros “desvalidos”, oriundos do lumpemproletariado, mais interessados na comida gratuita do que no aprendizado propriamente. Segundo, a associação do Estado com as empresas, a fim de formar pessoal para todas elas. O Estado era útil às empresas como fornecedor de recursos e garantidor das regras do jogo. Nas escolas de aprendizes e artífices, mantidas totalmente pelo Estado para a formação de operários para as empresas, era difícil para aquele perceber as demandas destas. As empresas, por sua vez, tinham dificuldades de influir sobre o ensino em razão da interveniência da burocracia educacional e dos padrões rígidos, quase uniformes. Enquanto as escolas de aprendizes artífices não possuíam uma pedagogia própria para o ensino de ofícios, procurando apenas sistematizar os padrões artesanais da praticagem, a Escola Profissional Mecânica, do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o SESP e o CFESP tinham nas séries metódicas a espinha dorsal de uma pedagogia que se mostrou eficaz no alcance dos objetivos almejados (CUNHA, 2005b, p. 140).

Já o Ensino Profissional, da Rede Estadual de São Paulo foi marcado por uma pedagogia, cimentada na inculcação de uma ética puritana do trabalho, pois o ensino deveria considerar os destinatários específicos, ou seja, a população operária, assim como a necessidade de despertar sua motivação, através da utilização de exemplos relacionados à aplicação prática dos conhecimentos que se pretendia transmitir. (CUNHA, 2005b)

Nos primórdios da Primeira República, o Governo estadual difundiu a idéia de “urgente necessidade” de dar educação aos menores de 16 anos, pois, como já trabalhavam, não poderiam freqüentar a escola, no período diurno. Assim, o Governo mandou criar cursos noturnos, para os jovens trabalhadores do sexo masculino. Estes cursos, que funcionavam das 18h 30 às 21h, com exceção de domingos e feriados, eram destinados às crianças e jovens operários, ou sujeitos oriundos da classe operária. (CUNHA, 2005b)

Entretanto, ao invés de incentivar a implementação da educação profissional pela via de instituições privadas, o Governo paulista criou uma Rede Estadual, de modo diferenciado

das instituições profissionais federais. No final da década de 20, do século passado, a Rede Estadual Paulista tinha criado escolas na capital e no interior do estado, já que vivenciava um momento de crescimento industrial, que correspondia com a criação das escolas profissionais, como resposta do Estado à formação para o mercado de trabalho. (CUNHA, 2005b)

Pode-se observar que São Paulo teve grande destaque, em relação ao ensino profissional no Brasil, devido ao crescimento industrial vivenciado, especialmente, na sua capital. Com a criação de novas escolas, destinadas ao ensino de ofícios, constata-se a presença de mudanças significativas nesta modalidade de ensino – em seu conteúdo e na forma sob a qual se manifesta -, apesar da continuidade de procedimentos vigentes, ainda, durante o Brasil Império. Ao longo do período imperial, o “discurso” sobre o ensino profissional era esporádico e individual, enquanto nas primeiras décadas do regime republicano foram identificadas novas formas de veiculação de idéias sobre este ensino, resultantes de propostas, elaboradas, coletivamente.

Nas duas últimas décadas da República Velha, o Congresso Nacional tomou uma iniciativa, em relação ao ensino profissional, contemplando, especialmente, o setor industrial manufatureiro. Assim, o ensino profissional entrou na pauta da Câmara dos Deputados, através da apresentação de Projetos e Substitutivos. Segundo Cunha (2005b), o teor de grande parte destes projetos, de iniciativa da União, no âmbito do ensino profissional, foi fortemente marcada pelo positivismo comteano e saint-simoniano.

Os parlamentares demonstraram ter incorporado a idéia de Saint-Simon, a respeito do advento do industrialismo, que propagava o desaparecimento dos ociosos e o triunfo dos industriais – trabalhadores, dirigentes e empresários –, transformando o trabalho, em princípio organizativo de toda a sociedade. Esta concepção demandava reformulações no campo educacional.

A Teoria de Comte, que teve grande influência na construção da Primeira República, criticava os privilégios ocupacionais dos títulos acadêmicos, ou seja, a possibilidade de exercício de determinadas profissões, devido à conclusão de certos cursos superiores, razão pela qual os positivistas eram contrários à criação de universidades, no Brasil. (CUNHA, 2005b)

Um dos projetos apresentados ao plenário da Câmara dos Deputados, em 1922, foi o de Fidelis Reis, que instituía a obrigatoriedade do ensino profissional, no País. Esse projeto propunha a valorização dessa modalidade de ensino e visava incentivar a procura pelos cursos profissionais, colocando seus egressos como prioritários no ingresso nos cursos superiores, civis e militares. Passados cinco anos de sua apresentação, o projeto de Reis foi convertido em

lei, pelo Congresso Nacional e sancionado por Washington Luiz, então Presidente da República.

O Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927, revogou a obrigatoriedade do ensino profissional em todo o País, mas determinava que, em todas as escolas primárias mantidas ou subvencionadas pela União, fariam parte dos programas das matérias relacionadas à profissionalização, como o desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios, ou disciplinas vinculadas às indústrias agrárias. (CUNHA, 2005b)

Entretanto, devido à centralização política do Brasil, após a deposição de Washington Luiz, Fidelis Reis perdeu o mandato parlamentar, o que inaugurou um novo período na História do Brasil, marcado pelo protagonismo fortalecido do Estado, no âmbito educacional.

2.4.2 A República entre os anos 1930 e 1985

Em outubro de 1930, o Presidente Washington Luiz foi deposto, por meio de um movimento armado, que levou ao poder Getúlio Vargas, que personificou uma linha de ação, muito diversa, da política oligárquica. Através da Revolução de 1930, Vargas permaneceu como chefe de um Governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e direto, pelo espaço de quinze anos. (FAUSTO, 2002)

Esse movimento teve, como principal objetivo, a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, e buscou, também, ajustar os setores novos da sociedade com os tradicionais. No início da década de 30, o Brasil vivenciava as conseqüências de uma crise mundial, a ruína dos fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. Estas dificuldades, sobretudo, as financeiras aumentavam, pois “caía a receita de exportações e a moeda conversível se evaporava” (FAUSTO, 2002, p. 185).

A crise mundial de 1929 tirava do Governo a possibilidade de continuar obtendo financiamento para a compra de estoques considerados invendíveis, pois já haviam chegado a uma quantidade absurda. A saturação do mercado mundial veio a acarretar a queda de nossas exportações de café, ao mesmo tempo que a crise da economia fez cessar as entradas, no País, de capital estrangeiro (MOURÃO, 1992, p. 85).

Entretanto, apesar das dificuldades econômicas e sociais geradas pela crise, o País conseguiu alcançar certo desenvolvimento industrial, utilizando seus próprios recursos

oriundos da acumulação primitiva do capital e da ampliação crescente do mercado interno. Para Mourão (1992), a Revolução de 1930 favoreceu o desenvolvimento de condições fundamentais, que intensificaram o capitalismo industrial no Brasil. Assim, o capitalismo, além de gerar o aumento da oferta de trabalho assalariado, criou, no setor industrial, a necessidade de levar educação à classe sociais, oriundas das próprias características e demandas do setor produtivo e, também, das exigências de consumo crescentes, nesta época.

De acordo com Fausto (2002), a educação era uma das questões que preocupavam os revolucionários que levaram Getúlio Vargas ao poder. O objetivo era o de formar uma elite ampla, intelectualmente preparada. As propostas de reforma do ensino começaram, a partir da década 20, tendo se destacado as iniciativas estaduais. No início dos anos 30, foram tomadas novas medidas para a criação de um sistema educativo e de promoção e valorização da educação. Portanto, a educação, neste período, entrou em sintonia com a visão centralizadora, priorizada pelo Governo Vargas.

Assim, as iniciativas no âmbito educacional, como em outros campos, tiveram uma aspiração autoritária, pois o Estado buscou organizar a educação de cima para baixo, não contemplando a participação da sociedade, mas, também, sem promover reformas educacionais totalitárias, uma vez que elas envolviam aspectos relativos ao universo cultural. (FAUSTO, 2002)

Neste período, a educação estava impregnada por um amálgama de “valores” hierárquicos e de conservadores, oriundos da influência católica, sem contudo serem impregnados de pressupostos fascistas. A política educacional ficou, sobretudo, nas mãos de jovens políticos mineiros que tiveram suas carreiras iniciadas, na velha oligarquia de seu estado, para tomarem novos rumos, após a Revolução de 1930. (FAUSTO, 2002)

Desta forma, é na denominada Era Vargas, caracterizada, reitera-se, pelo aspecto centralizador e por tendências escolanovistas, predominantes no campo educacional, que “efetiva-se a Reforma Francisco Campos, por meio de uma série de decretos que contemplavam a organização do ensino superior, médio, secundário e profissional” (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

O ministro da Educação, Francisco Campos, através da Reforma que implementou, estabeleceu as bases para uma política educacional autoritária, que teve o fascismo italiano como uma das suas fontes de inspiração. Em abril de 1931, cinco meses após a instituição do Governo provisório, foi criado o Conselho Nacional de Educação, através do Decreto n. 19.850, que definiu a organização do ensino superior no Brasil; assim o “regime universitário”, foi instituído pelo Decreto n. 19.851; a organização da Universidade do Rio de

Janeiro, foi estabelecida pelo Decreto n. 19.852; além dessas medidas, foram consolidadas, tanto as disposições sobre a organização do ensino secundário, pelo Decreto n. 20.158, quanto a do ensino comercial, que regulamentou a profissão de contador em 1932, por meio do Decreto n. 21.241. (MOURÃO, 1992)

Segundo Mourão (1992), o ensino secundário até a década de 1930 era visto como um curso preparatório, de caráter exclusivamente propedêutico. Após a Reforma Francisco Campos, estruturas orgânicas foram constituídas para os ensinos secundário, comercial e superior. Segundo o Decreto n. 21.124:

(...) a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (CAMPOS, Decreto n. 21.124, de 4 de abril de 1932 *citado por* MOURÃO, 1992, p. 98).

Assim, o propósito da referida Reforma era o de extinguir a concepção distorcida das funções da escola secundária, estabelecendo o currículo seriado, a frequência obrigatória, a implementação de dois ciclos – o fundamental e o complementar – e a exigência de habilitação para ingresso no ensino superior.

Como foi mencionado, o ensino comercial foi reorganizado, através da instituição de um sistema paralelo, composto por graus: pós-primário, técnico e superior. “Para os portadores de certificados de conclusão da escola primária havia, no ensino comercial, a possibilidade de ingresso no curso de auxiliar de comércio (dois anos) ou no curso propedêutico (três anos), este constituindo condição, ao lado do curso secundário para ingresso nos cursos técnicos” (CUNHA, 2005c, p.22).

A Reforma Francisco Campos, como foi explicitado, promoveu, através do Decreto n.20.158/31, algumas modificações na área do ensino comercial, que se transformou em um ramo especial do ensino médio, mas sem nenhuma interlocução com os ensinos superior e secundário. Seus egressos, apenas, poderiam ter acesso ao nível superior, por meio da aprovação em exames, que avaliavam as disciplinas do currículo do ensino secundário, e podiam adentrar, exclusivamente, em cursos que lhe davam continuidade. (OLIVEIRA, 2003)

No Distrito Federal, uma nova concepção de formação da força de trabalho foi proposta por Anísio Teixeira, que determinou mudanças fundamentais no aparelho escolar, do município do Rio de Janeiro, visando reduzir as distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias, destinadas aos futuros operários, das escolas secundárias, para os

futuros burocratas e profissionais liberais. Assim, foram criadas as *escolas técnicas secundárias* que ofereciam os cursos secundários, concomitantemente, com cursos exclusivamente industriais e comerciais. (CUNHA, 2005c)

Essa proposta, que pretendia acabar com a dualidade do campo escolar, teve curta duração, pois após a demissão de Anísio Teixeira, em 1935, por razões de perseguição política aos partidários da Aliança Nacional Libertadora, da qual era integrante, os ensinamentos profissional e secundário voltaram aos padrões anteriores. Foi então, que em 1942, as “Leis” Orgânicas consolidaram a estrutura educacional dualista. (CUNHA, 2005c) Segundo Kuenzer (1997), a Reforma Capanema instituiu a denominada dualidade estrutural, pela qual os egressos dos cursos técnicos não podiam ter acesso ao ensino superior.

Até dezembro de 1941, a organização do ensino industrial no Brasil era muito diferenciada e confusa. Havia as escolas mantidas pelo Governo Federal; as mantidas pelos estados, através de diretrizes e critérios unificados em cada um, porém distintos dos utilizados pela Rede Federal; as instituições privadas, que mantinham escolas de Aprendizizes Artífices tinham um papel assistencial; e as instituições de ensino de ofícios, vinculadas às Forças Armadas, eram instaladas próximas às fábricas de material bélico e aos estaleiros. Por estas razões, o ensino profissional necessitava de diretrizes gerais que o conduzissem em todo o Brasil. (MOURÃO, 1992)

Neste mesmo ano, a comissão encarregada de reformar a educação, na Gestão Capanema, concluiu o Anteprojeto de “Lei” Orgânica do Ensino Industrial que foi submetido ao então presidente da República, Getúlio Vargas, juntamente com o Projeto de criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Esta “Lei” Orgânica foi resultado de uma composição de interesses divergentes entre o Ministério do Trabalho (que tinha Valdemar Falcão como seu titular) e o Ministério da Educação (a cargo de Gustavo Capanema). Como prevaleceram as orientações deste último, a Reforma do Ensino, que abrangia todos os ramos do primário e do secundário, foi denominada Reforma Capanema. (CUNHA, 2005c)

Segundo Cunha (2005c), a “Lei” Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.078, de 30 de janeiro de 1942) trouxe, como inovação principal, o deslocamento do ensino profissional para o grau médio, passando o ensino primário a oferecer conteúdo, essencialmente geral. Tal proposta tinha a função de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos considerados mais “educáveis”. Essa medida foi possível, devido ao crescimento das Redes de Escolas Primárias, mantidas pelos estados e pelos municípios.

A “Lei” Orgânica do Ensino Industrial foi seguida de mais seis, que redefiniram a estrutura de todo o sistema educacional brasileiro.

As “leis” orgânicas decretadas a partir de 1942 redefiniram os currículos e articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas (a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e razões ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse *todos* os tipos de ensino), o sistema educacional escolar passou a ter a seguinte configuração (CUNHA, 2005c, p.40).

Serão expostas, a seguir, algumas das determinações veiculadas, pela legislação em apreço:

- 1) O ensino primário, destinado às crianças de 7 a 12 anos, tinha a duração de quatro, ou cinco anos.
- 2) O ensino médio, destinado a jovens 12 anos ou mais, tinha o objetivo de formar dirigentes, devido ao próprio ensino ministrado e à preparação para o ensino superior. Já os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho especializada, para os setores da produção e da burocracia; o ensino agrícola era destinado ao setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial, voltava-se para o setor terciário; e o ensino normal, para a formação de docentes para o ensino primário.
- 3) O ensino superior permaneceu com a mesma estrutura, definida pela Reforma Campos.

Pode-se observar que a Reforma Capanema, acabou legitimando as propostas dualistas que visavam formar intelectuais por um lado (no ensino secundário) e trabalhadores por outro (em cursos técnico-profissionais), acirrando o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que permaneceu sem oferecer acesso amplo ao ensino superior. (OLIVEIRA, 2003)

Apesar dos aspectos positivos das Leis Orgânicas, em relação a organização do ensino técnico profissional, essa legislação se caracterizava por uma falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o secundário. Essa carência de flexibilidade demarcava o destino do aluno, no momento de seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. Outro aspecto lamentável, dessa legislação, refere-se às oportunidades de ingresso nos

cursos superiores, já que só era permitido o acesso ao ensino superior, no ramo profissional correspondente. (ROMANELLI, 2006)

Segundo Mourão (1992), o ensino técnico-profissional foi estruturado pelas Leis Orgânicas, tendo como base três decretos-leis, que organizaram o referido ensino nas três áreas da economia: o ensino comercial, industrial e o agrícola. Essa organização determinava a existência de dois ciclos: um fundamental, com quatro anos de duração, e o outro técnico, com três a quatro anos de duração.

Em relação ao ensino industrial, além do ensino de nível básico, existia, no mesmo ciclo, um grau de mestre, com duração de dois anos. No segundo ciclo, havia, além do curso técnico, o curso de formação de professores (pedagógico), com duração de um ano. Essa lei, também, previa cursos artesanais, que, através de um treinamento rápido, formavam aprendizes industriais. (ROMANELLI, 2006)

O artigo 67, da Lei Orgânica do Ensino Industrial determinava que:

O ensino industrial nas escolas de aprendizagem será organizado e funcionará em todo o País com observância das seguintes prescrições:

- I- O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.
- II- Os empregadores deverão permanentemente manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.
- IV- As escolas de aprendizes serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade.
- XII- As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem (ROMANELLI, 2006, P.155).

Para Ramos (1995), este documento normativo se justificava, devido às condições nacionais de reprodução capitalista, no contexto da ocorrência da Segunda Guerra Mundial e pelo conflito político entre os Ministérios do Trabalho e da Educação, que fez com que parte do ensino profissional ficasse sob o controle dos empresários da Rede de Serviços Nacionais, para evitar a ameaça de vir a ser de controle dos sindicatos.

Segundo Romanelli (2006), este foi um momento de grande importância na história do ensino profissional, pois foi definida uma postura do Governo de engajar as indústrias, na qualificação de seu pessoal, obrigando-as a colaborarem com a sociedade, na educação de seus trabalhadores, através da criação do SENAI. Esse fato foi decorrente da impossibilidade do Estado em ofertar a educação profissional, que a indústria necessitava e da sua dificuldade em alocar recursos para equipá-la de forma adequada.

O SENAI foi criado com o objetivo de organizar e administrar escolas de aprendizes em todo o País, além de preparar sujeitos menores de idade dos estabelecimentos industriais,

ofertando cursos de capacitação para o trabalho. O SENAI, embora dirigido pelo empresariado, assim como outras instituições que mais tarde compuseram o “Sistema S”, recebia verbas públicas.

Assim, essa instituição deveria ser organizada e mantida pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela associados. Dois outros Decretos-Leis, baixados pelo Governo em 1942, definiram que os estabelecimentos industriais seriam obrigados a empregar aprendizes e menores e matriculá-los nas escolas, mantidas pelo SENAI. Esta lei, exigia que fosse dada prioridade para os filhos e irmãos de seus empregados. (MOURÃO, 1992)

Esse decreto estabelecia que essas escolas deveriam ser de dois tipos: as instaladas junto às próprias empresas e as mantidas pelo sistema oficial de ensino. Regulamentava que os cursos de aprendizagem deveriam conter disciplinas de formação geral, de formação técnica e de práticas das ocupações do ofício. Determinava ainda esse decreto que os cursos destinados à formação de aprendizes funcionassem no horário normal de trabalho, o que obrigou a freqüência aos cursos (MOURÃO, 1992, p.119).

Desta forma, segundo Cunha (2005c), pode-se constatar que, do ponto de vista normativo, o SENAI se constitui como uma instituição pública, já que foi criada por um decreto-lei. Essa coerção legislativa foi fundamental, pois sem ela os industriais não recolheriam a contribuição compulsória, que financiaria a instituição, nem empregaria menores aprendizes em suas fábricas. Assim, o SENAI não foi uma iniciativa dos industriais, uma vez que foi imposto pelo Estado. Entretanto, visto pela ótica do poder institucional e da gestão dos recursos, essa instituição pode ser considerada privada, pois é a Confederação Nacional da Industria, mais as Federações Estaduais de Sindicatos Patronais que a dirigem, escolhendo seus diretores e determinando a política a ser seguida.

A ambigüidade do Senai, no que se refere a sua dimensão pública ou privada é, portanto, uma decorrência do corporativismo do Estado Novo. Enquanto protagonista do desenvolvimento econômico, empenhado na industrialização, o Estado foi capaz de perceber a necessidade do capital na formação da força de trabalho necessária a sua reprodução ampliada, antes mesmo dos próprios capitalistas. Estes, incapazes de tomarem as iniciativas concernentes, chegaram a opor resistência aos encargos financeiros que lhes foram atribuídos. Assim, o Estado, por intermédio do próprio Vargas, cujo patrimonialismo assumiu, nesse caso, forma ostensiva, agiu com autoridade em *nome de todos os empresários*, para o que teve de se contrapor a suas demandas imediatistas (CUNHA, 2005c, p.46-47).

Quatro anos, após a criação do SENAI, o Governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), através do Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Sua estrutura era a mesma do SENAI, apresentando diferença, apenas, pelo fato de ser

comercial o setor e por ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Apesar de ter sido sancionado pelo Governo posterior, o projeto de sua criação, parece ter sido elaborado, ainda, no Governo de Vargas, assim como o texto do decreto-lei n. 8.622, da mesma data, que determinava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los em escolas de aprendizagem do SENAC, a exemplo do decreto relativo aos SENAI. (ROMANELLI, 2006)

Segundo Cunha (2005c), após a promulgação da “Lei” Orgânica, as Escolas Federais de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais, tendo como base os “moldes” estabelecidos pela legislação, o que levou, quase todas as escolas, a oferecerem cursos técnicos. Da mesma maneira, diversas escolas estaduais de formação de operários, também, passaram a ofertar cursos técnicos, bem como as escolas privadas, ligadas ou não, a empresas industriais.

No ano de 1950, foi promulgada a primeira das “Leis de Equivalência”, a Lei n.1.076, que assegurou o direito de matrícula, nos cursos clássico e científico aos egressos dos cursos industrial, agrícola ou comercial. Entretanto, algumas restrições foram estabelecidas, como a aprovação em exames das matérias do ginásio, não estudadas nestes cursos. Para isso, era necessária a realização de exames de complementação, que seriam feitos em escolas federais. Assim, a lei definiu a equivalência do certificado de conclusão dos cursos técnicos comerciais, ao 2º ciclo do secundário. (CUNHA, 2005c)

Em 1953, a Lei n. 1.821, veio ampliar as equivalências. Tal legislação definia o que se entendia por “cursos relacionados”, para efeitos de ingresso dos concluintes de escolas técnicas em cursos superiores. Definiu que os cursos relacionados seriam os de engenharia, química industrial, matemática, desenho, física, arquitetura e química. Assim, a verificação das condições de preparo, mencionadas pela “Lei” Orgânica, passou a ser definida, pois o candidato deveria demonstrar ter cursado determinadas disciplinas de cultura geral ou certificar sua aprovação, em exames destas disciplinas em instituições de ensino secundário, federal ou equivalente. (CUNHA, 2005c)

Com essas determinações legais, o nível técnico do ensino industrial se expandiu, adquirindo novo perfil, apesar das distorções regionais. Para Oliveira (2003), esse tipo de ensino passou a ganhar, aos poucos, uma certa posição, que foi traduzida através da elaboração de legislações como a lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que estabeleceu uma nova estrutura para a educação profissional e o Decreto n. 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, que criou a Rede Federal de Ensino Técnico, conferindo às instituições a ela vinculada o estatuto de autarquia.

A Lei n.3.552, de 16 de fevereiro de 1959, aumentou a duração do curso técnico industrial: de três anos ou mais para quatro anos ou mais. Outra alteração importante foi a eliminação do exame vestibular, a não ser quando o número de candidatos superasse o de vagas. O currículo tornou-se obrigatoriamente flexível pela introdução de matérias optativas. Ainda em 1959, o Regulamento do Ensino Industrial (Decreto n.47.038, de 16 de outubro) introduziu o curso técnico noturno com duração de cinco anos ou mais. O estágio ainda aparece no Regulamento como uma recomendação às escolas, sem caráter de obrigatoriedade (CUNHA, 2005c, p.126-127).

Dois anos depois, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após um longo período de polêmica, avanços e recuos. A lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, trouxe uma alteração de grande importância: a completa equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, possibilitando o ingresso em cursos superiores sem qualquer restrição. Desta forma, extinguiu-se a dualidade estrutural, determinada pela Reforma Capanema. Esta lei, também, estabeleceu que as escolas poderiam instalar cursos denominados pré-técnicos, com duração de um ano, no qual as disciplinas seriam obrigatórias e de caráter geral. Nesse caso, deveriam ser introduzidas disciplinas relacionadas à cada especialidade no currículo do curso técnico industrial. (OLIVEIRA, 2003)

Os fins propostos pela referida LDB são genéricos, contemplando princípios universais, que podem ser aplicados a qualquer realidade sócio-educacional. Esse documento normativo define a educação nacional, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Observa-se também, que essa lei demonstra pouca preocupação quanto à obrigatoriedade de frequência à escola primária, condição fundamental para a existência de um regime democrático. Considerando a realidade social brasileira, a obrigatoriedade escolar do ensino primário não deveria ser aplicada aos casos de comprovação de estado de pobreza do responsável pela criança, insuficiência de escolas, matrículas encerradas, doença ou anomalia grave da criança. (ROMANELLI, 2006)

Nessa época, cerca de 33 % dos jovens e crianças de 7 a 14 anos não frequentavam escolas, devido às condições sócio-econômicas de suas famílias. Mediante esses problemas, o artigo 30, da Lei de Diretrizes e Bases, oficializou uma situação “anormal” existente, sem ter o cuidado de corrigi-la, ou ao menos atenuá-la.

Constata-se que a estrutura do ensino permaneceu a mesma, apesar dessa legislação definir um parâmetro nacional para a educação. O sistema educacional continuou a ser organizado, segundo a legislação anterior, contemplando o ensino pré-primário, o primário, o ensino médio (com dois ciclos que compreendiam o ensino secundário e o técnico) e o ensino superior. Assim, percebe-se que, em sua essência, a lei nada modificou, pois ela quebrou,

apenas, a rigidez e deu um certo grau de descentralização, não definindo um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. (ROMANELLI, 2006)

Quanto ao ensino secundário, a situação se agravava com o quadro de variações de currículo admissíveis, propostos pelo Conselho Federal de Educação para o sistema federal de ensino. Em vez de criar possibilidade de escolha, o Conselho acabou propondo quatro modelos de currículo, os quais, por sua vez, pouco se diferenciavam entre si e, o que é pior, acabaram sendo adotados pela maioria de nossas escolas (ROMANELLI, 2006, p. 181-182).

Neste período histórico, o desenvolvimento das forças produtivas levou à criação de cursos que visavam capacitar a força de trabalho para atender às novas demandas do mercado. O interesse pela capacitação dos trabalhadores ocorreu, devido ao processo de desenvolvimento econômico, e teve, como referência, a Teoria do Capital Humano⁹. (OLIVEIRA, 2003)

Durante o período que se estende de 1930 a 1964, as relações entre a economia e a política foram caracterizadas por um certo equilíbrio, tendo em vista o modelo de gestão, adotado por Vargas, que se caracterizava por posturas populistas e priorizava um desenvolvimento industrial “autônomo” e supostamente auto-sustentado. Assim, o Estado assumiu o papel de direcionar a expansão e implantar condições mínimas de infra-estrutura, para viabilizar o processo de implementação da indústria básica. (ROMANELLI, 2006)

Entretanto, devido ao Golpe de Estado¹⁰, de 31 de março de 1964, deflagrado, tendo em vista um discurso ideológico, para livrar o País da corrupção e do comunismo, e restaurar a democracia, algumas modificações começaram a serem feitas. Com a deposição do Presidente João Goulart, o novo regime de arbítrio começou a mudar as instituições do País, através dos denominados Atos Institucionais, justificados como decorrência do “exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as ‘revoluções’”. Nesta época, para promover mudanças radicais na educação, que deveria se atrelar aos interesses mercantis, foram firmados os conhecidos “Acordos MEC-Usaid” (Ministério da Educação e United States Agency of International Development).

⁹ A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago – EUA –, em 1950. Tal teoria surgiu, a partir da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Estes esforços foram direcionados para a construção da idéia de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou a aplicação de uma concepção tecnicista em relação ao ensino e sobre a organização da educação, levando a concentrar a atenção na capacitação e diferenciação da força de trabalho.

¹⁰ Como se sabe, esse Golpe Militar, contou com o apoio do Consulado Americano e, tinha como objetivo real, permitir, como ocorreu em diversos países da América do Sul, o adentramento do “grande capital”, ou seja, do capital norte-americano.

Para Romanelli (2006), o significado da educação como fator de desenvolvimento só pode ser identificado a partir de 1968, pois é neste período que mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia começaram a ocorrer. Assim, para a autora, pode-se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos, definidos a partir do Golpe Militar.

O primeiro, refere-se à implantação do regime, quando foi estabelecida a política de recuperação econômica. Juntamente à contenção e à repressão, se constatou uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social para a educação, o que gerou o agravamento da crise do sistema educacional.

Essa crise acabou sendo utilizada como justificativa para a assinatura, reitera-se, de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID), com o propósito de se obter “assistência técnica e cooperação financeira”, para organização do sistema educacional brasileiro.

O segundo momento foi iniciado, com medidas práticas, tomadas pelo Governo Militar, para enfrentar a crise estudantil, após o delineamento de políticas educacionais. O regime então instaurado, identificou a necessidade de serem adotadas medidas para adequação do sistema educacional, ao modelo do desenvolvimento econômico e ao mercado de trabalho. Assim, a partir da influência da assistência técnica fornecida pela USAID, foi priorizada a concepção tecnicista¹¹, que tem como principal objetivo a transformação da escola, tendo por base um modelo empresarial e o privilegiamento de padrões de racionalidade e produtividade capitalistas. (ROMANELLI, 2006)

Os Acordos MEC-Usaid levaram à implementação de muitos programas, ligados ao desenvolvimento do ensino médio. Entre eles se destaca o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem I)¹² que, entre outros procedimentos, transformou três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), conferindo-lhes a competência de ministrar cursos de graduação e de pós-graduação. A primeira iniciativa, nesse sentido, foi a criação, nos novos Cefets, do curso de engenharia de operação¹³ (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

¹¹ No final da década de 60 e início da de 70, a baixa produtividade do sistema escolar brasileiro foi apontada como responsável, por um lado, pela baixa qualificação da mão-de-obra e pela desigualdade de renda, e por outro lado, pelo despreparo da classe trabalhadora para o processo político. Assim, é necessário destacar que, a demanda representada pela carência de mão-de-obra qualificada para trabalhar nas multinacionais, implantadas no Brasil neste período, levou a importação do modelo de educação tecnicista americano, que trabalhava o ensino através de uma concepção de totalidade, sem relação com problemas sociais e econômicos existentes. (SOUZA, 2000).

¹² “Além do Prodem I, foram implementados o Prodem II (que implantou os colégios integrados e os centros interestaduais) e o Prodem III (que visou criar condições para a implantação da lei nº 5.692/71, na região Nordeste)” (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

¹³ “As três escolas elevadas ao *status* de Cefets foram as de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná” (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

De acordo com Romanelli (2006), pode-se observar que este período foi marcado pela redefinição da política educacional no Brasil, pois incluía, desde suas origens, uma preocupação em relação à reformulação do padrão de educação primária e média. Além da proposta de conceber e instalar um novo tipo de ginásio, o Governo Federal recomendou a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere aos ensinos primário e médio. Assim, em 1969, foi definido, que uma nova proposta para a reforma do ensino fundamental, seria elaborada, pelo âmbito do Ministério da Educação.

Em agosto de 1971, após a aprovação por um Congresso Nacional, desfigurado pelas cassações de muitos mandatos, foi determinada uma reformulação da LDB de 1961, que se consubstanciou na Lei n. 5.692/71. Além disso, ela propunha: a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos; uma nova concepção de ensino supletivo; o estabelecimento de um novo currículo para o ensino de 1º grau. Entretanto, a mais ambiciosa medida política educacional brasileira, segundo Cunha (2005c), foi expressa na profissionalização universal e compulsória, no nível do ensino de 2º grau.

Essa política objetivava promover uma fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, estabelecidos pela da LDB de 1961. Desta forma, o ensino secundário, o ensino técnico, o ensino agrotécnico, o ensino normal, o ensino técnico comercial e o técnico industrial se transformaram em um único ramo, devendo todas as escolas ofertarem cursos profissionais – denominados profissionalizantes –, destinados à formação de técnicos e auxiliares técnicos para as atividades econômicas. Os cursos propedêuticos não teriam mais lugar, nesse grau de ensino. (CUNHA, 2005c)

Segundo Romanelli (2006), no que tange ao 2º grau, a formação especial relativa à qualificação para o trabalho seguiu duas normas, especialmente. Uma delas é que o Conselho Federal de Educação elaborou uma lista de 130 habilitações, determinando um conteúdo mínimo obrigatório, para cada uma delas. A outra norma refere-se ao acréscimo de disciplinas de escolha do estabelecimento, para a habilitação que se pretendia oferecer, considerando suas possibilidades, em consonância com uma lista proposta pelos Conselhos Estaduais.

A vigência da Lei n.5.692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente de pensamento que lutava, dentro do MEC, por uma profissionalização universal e compulsória do ensino médio, viabilizando uma especialização estrita dos discentes, de acordo com as demandas de mercado. Assim, a justificativa manifesta da reforma se assentava na necessidade de organização do ensino de 2º grau, de forma que ele tivesse terminalidade, proporcionando uma habilitação profissional aos seus concluintes. O

ensino médio profissionalizante encontrou sua finalidade, a partir da necessidade de combater a frustração dos seus concluintes que não conseguissem, ou não desejassem, ingressar nos cursos superiores. (CUNHA, 2005c)

Em suma, esta lei exigia do mercado uma transparência que ele não possuía, assim como exigia que a escola tivesse certas competências que não estavam a seu alcance.

Ainda na década de 70, paralelamente às iniciativas do Governo Federal, “o governo paulista criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica (depois denominado ‘Paula Souza’) para ministrar cursos para a formação de técnicos de nível médio e técnicos de nível superior, denominados tecnólogos” (CUNHA, 2005c, p. 209). Segundo este teórico:

A Lei n.6.545/78 transformou as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná em centros federais de educação tecnológica, cujos objetivos foram especificados na regulamentação baixada pelo Decreto n.87.310/82:

- a) integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- b) oferecimento do ensino superior em continuidade ao ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema universitário;
- c) ênfase na formação especializada, levando em conta as tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento do país;
- d) atuação do ensino superior exclusiva na área tecnológica;
- e) formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau;
- f) realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; e
- g) estrutura organizacional adequada à prestação de serviços (CUNHA, 2005c, p. 209).

Tendo em vista, o fracasso da implementação da Lei n.5692/71, a profissionalização compulsória foi extinta, pela Lei 744/82, que substituiu a “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho”. Segundo Cunha (2005c), o termo *qualificação* foi substituído por *preparação*, nos ensino de 1º e 2º graus, de acordo com o Parecer do CFE. Entretanto, ao invés de representar a retomada explícita da dualidade no 2º grau, o texto da lei foi tímido e eufemístico.

2.4.3 Da Nova República até a atualidade

No início do ano de 1983, diferentes partidos políticos, associações e entidades da sociedade civil, tendo em vista a necessidade de ruptura com o período de arbítrio, organizaram uma campanha pelas eleições diretas para a Presidência da República. A

denominada Campanha das “Diretas Já”, deflagrada no referido período histórico, expressava, ao mesmo tempo, a dificuldade dos partidos para exprimirem as reivindicações e a força vital expressa nas manifestações populares. Entretanto, havia uma distância entre as manifestações de rua e a posição do Congresso, cuja maioria era composta por filiados ao PDS (Partido Democrático Social), originário da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), sintonizado com os governantes militares. Decorrentemente, não ocorreu a eleição direta que dependia da aprovação, pela maioria do Congresso, da Emenda Constitucional. Apesar de ter sido aprovada, a Emenda não obteve os votos necessários para promover uma alteração constitucional, o que levou à uma grande frustração popular, pois se esperava, há décadas, pela realização de uma eleição direta para presidente. (FAUSTO, 2002)

Em 1984, a escolha do candidato à presidência, já não precisava ser referenciada pela corporação militar, apesar da sua influência ser ainda nítida, na decisão final. Maluf, que realizou uma intensa campanha com aos políticos do PDS, conseguiu ser indicado como candidato à presidência. A Frente Liberal, então instaurada, aproximou-se do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) – antigo MDB (Movimento Democrático Brasileiro) – e lançou o nome de Tancredo Neves para Presidente da República e de José Sarney para a Vice-Presidência.

Apesar de ser candidato em uma eleição indireta, Tancredo apareceu na televisão e nos comícios, reforçando seu prestígio e a pressão popular favorável a sua candidatura. Maluf tratou de utilizar velhas técnicas de sedução pessoal, na tentativa de ganhar um a um os membros do Colégio Eleitoral, mas sua estratégia falhou (FAUSTO, 2002, p. 283).

Assim, em 15 de janeiro de 1985, Tancredo e Sarney obtiveram uma vitória inquestionável no Colégio Eleitoral, o que significou a chegada da oposição ao poder. Com a queda do regime militar, iniciava-se o processo de redemocratização do País, o que demandou a formulação de novas políticas públicas, incluindo o campo educacional. Devido ao falecimento de Tancredo Neves, antes de tomar posse, assumiu o poder, José Sarney

Em 1986, entrou em vigor o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) que, através do financiamento do Banco Mundial, tinha como objetivo a criação de duzentas escolas industriais e agropecuárias, o que acabou não acontecendo. (OLIVEIRA, 2003)

Em 1987, a Assembléia Nacional Constituinte se reuniu para a elaboração da nova Constituição. Os trabalhos em torno de sua formulação foram longos, tendo em vista a ampla participação popular, mas em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição,

denominada de Constituição Cidadã, devido ao fato de ter sido a primeira, a criar instrumentos jurídicos, com finalidade de assegurar seu cumprimento.

Segundo Fausto (2002), o texto desta Constituição foi bastante criticado, por entrar em questões que, tecnicamente, não deveriam ser de natureza constitucional; pode-se afirmar que este texto formativo refletiu as correlações de forças, presentes nos diversos grupos da sociedade. Essa Constituição não só foi um marco no âmbito educacional, como também refletiu um avanço em relação aos direitos sociais e políticos dos cidadãos brasileiros, contemplando as chamadas minorias, aí se incluindo os índios.

Após a promulgação da Carta de 88, foi instaurado o processo de elaboração da nova LDB, que deveria atender aos interesses e necessidades, demandados pelo contexto sócio-político e educacional, vigente na época.

Nesse clima de participação democrática, Saviani foi encarregado de elaborar uma proposta, isto é, um “antiprojeto”, para subsidiar a construção da desejada e necessária Nova Lei de Diretrizes e Bases. Essa proposta, denominada de “Contribuições à elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases: Um início de conversa”, contou com a participação da sociedade, sobretudo, de educadores e legisladores. Ocorreram muitos debates, dos quais redundaram várias sugestões que foram contempladas, mais tarde, no texto formal,¹⁴ também elaborado por Saviani. Esse teórico e seus adeptos estavam conscientes de que o texto dificilmente seria aceito integralmente, uma vez que teria de passar pela aprovação de um conjunto, de uma verdadeira correlação de forças contrárias, consubstanciada nos diferentes e contraditórios interesses dos “representantes do povo”, instalados na Câmara Federal (OLIVEIRA, 2003, p. 41).

No referido texto elaborado por Saviani podem ser destacadas diversas mudanças a serem promovidas na educação nacional, pois ele tinha por base, uma concepção de educação, calcada na tradição crítica e dialética. Em relação ao ensino médio, a proposta era a de introduzir o ensino politécnico¹⁵, que privilegiava a formação para o trabalho.

Entretanto, apesar de diversas discussões em torno do denominado “Substitutivo Jorge Hage”, o referido texto foi “atropelado”, pela Proposta de Substitutivo, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, que por estar sintonizada com a concepção política, econômica e ideológica do Governo de Fernando Henrique Cardoso, acabou “engavetando” o mencionado

¹⁴ O texto de Saviani, consubstanciado no PL nº 1.158-A, foi apresentado, na Câmara Federal, pelo deputado mineiro Otávio Elísio (OLIVEIRA, 2003, p. 41).

¹⁵ “Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessário ao seu progressivo aperfeiçoamento” (MACHADO, 1994, p. 19)

Substitutivo, se constituindo, em 1996, como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (OLIVEIRA, 2003)

A partir dos anos 90, devido, segundo Cury (2002), à virada de rumos, ocorrida na educação brasileira, o que levou à vitória do Projeto do Senado e a promulgação da nova LDB, Lei n. 9394/96, como consequência de um contexto, marcado pelo neoliberalismo, pelas novas tecnologias e pela globalização. Nesta “vitória”, observa-se uma intervenção massiva de organismos internacionais, sobretudo, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

De acordo com Bueno (2000), com base no pressuposto de que a educação profissional é estratégia para o desenvolvimento sustentado do País, na conjuntura globalizada e tecnológica do final do século XX, inicia-se uma nova discussão fomentada pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Esse trabalho foi continuado e incorporado no delineamento das reformas dos ensinos médio e profissional, que se constituíram como parciais e distorcidas, pois nas suas bases, subjaziam “orientações” do Banco Mundial, através de seus consultores, visando uma política de redução de custos, o que foi evidenciado no PL 1603/96 e, posteriormente, no Decreto 2208/97. Esse PL, que propunha a Reforma da Educação Profissional e da Rede Federal de Educação Profissional, foi submetido à apreciação pública, através de audiências públicas, recebendo grande rejeição da sociedade civil e, sobretudo, da comunidade cefetiana. Por isso, o Governo o substituiu pelo Decreto n. 2208/97, pelo qual a palavra de ordem era o “cumpra-se”.

A nova LDB foi marcada por uma concepção *profissionalizante* de ensino médio, divergindo da idéia *profissional*, peculiar à educação técnica. De acordo com Cunha (2005c), a aprovação pelo Congresso Nacional do Projeto de LDB do Senado, seguida da sanção presidencial, foi interpretada como dispensadora de uma nova lei para educação profissional. Com isso, o Projeto de Lei n. 1.603/96¹⁶ foi retirado da Câmara pelo Governo, sendo substituído pelo Decreto n.2.208, em 1997, juntamente com a Portaria Ministerial n.646/97, que explicitaram a separação entre o ensino médio, considerado como “acadêmico”, pelos consultores, e o ensino profissional.

A Reforma do Ensino Profissional foi determinada pelo Decreto n. 2.208/97, que se embasou em alguns princípios da LDB em vigência e foi operacionalizado pela Portaria Ministerial 646/97. Segundo Oliveira e Amaral (2005), a Lei 9.394/96 desvinculou a

¹⁶ Na realidade, este PL permitia a participação popular, contando, inclusive com a teleconferência. Devido ao fato da comunidade cefetiana, de outras entidades terem se rebelado contra as novas proposições para a educação profissional, se manifestando, através de greves e passeatas, o Governo Federal, decidiu extingui-lo, substituindo-o por um Decreto, veiculado de forma verticalizada, no qual a palavra de ordem era o “cumpra-se”.

Educação Profissional do Sistema de Educação, pois essa modalidade de educação figura à parte dos outros níveis e modalidades de ensino, constando em artigo separado, compreendido, apenas, entre o artigo 39 ao 41. Além disso, ela demonstrou uma possibilidade de substituição da integração com o ensino médio pela articulação com esse nível de ensino. Entretanto, mesmo essa articulação, foi inviabilizada pelo Decreto 2.208/97, que possuía como pressupostos a racionalidade financeira; a ruptura com o princípio de equivalência entre educação geral e profissional; e a substituição da educação fundamental pela capacitação profissional.

As principais determinações do Decreto são: extinção da integração entre educação geral e educação profissional; priorização das necessidades do mercado; afastamento do Estado do custeio da educação; fim da equivalência entre ensino profissional e ensino médio; elitização da formação do técnico, devido ao aumento de tempo, da sua capacitação; possibilidade, a médio prazo, da extinção da função do técnico, devido à prerrogativa de “certificação” de competências; sucateamento do ensino técnico provocado, sobretudo, pela adoção do sistema modular, do nível básico, do ensino por competência e da nova configuração ensino profissional: (Concomitância Interna e Externa e Pós-médio). Já a Portaria 646/97 orienta a implantação, promove a expansão crescente da matrícula no ensino profissional e determina a redução drástica de vagas para o ensino médio (OLIVEIRA; AMARAL, 2005, p.7).

Em 1997, a Portaria n.646, destinada, exclusivamente, às Escolas Técnicas da Rede Federal, estabeleceu que o número de vagas para o ensino médio, deveria ser reduzido à metade. A Rede Federal de Escolas Técnicas deveria se constituir em centros de referência, tendo sua expansão limitada, em relação ao número de estabelecimentos. E, finalmente, esse documento normativo não atribui a nenhum ente federado a responsabilidade pelo custeio da educação profissional. (CUNHA, 2005c)

A referida Portaria 647/97 foi reduzindo o número de vagas para o ensino médio e, assim, em 1997, o Cefet-MG, ofertava 1.200 vagas para esse nível de ensino, integrado ao ensino profissional e em 1998, as vagas disponibilizadas para o referido ensino, por determinação legal, foram restringidas a 600. A partir deste ano, foi constatada grande redução do número de vagas para o ensino médio e, em 1999, só foram ofertadas 240 vagas para o ensino profissional. (OLIVEIRA, 2003)

Por outro lado, segundo Oliveira (2003), a Reforma da Educação Profissional acarretou, neste período, a queda da qualidade de ensino dos Cefets, devido: à extinção da integração entre educação geral e educação profissional; ao direcionamento ostensivo para o mercado de trabalho, considerado como fonte única para o ensino profissional; à adoção do sistema modular que viabilizou o conferimento de competências precoces, parciais; sem a

necessária fundamentação teórica; à valorização de um currículo baseado em competências que prioriza o “saber-ser” e o “saber-fazer”, em detrimento da qualificação do trabalhador.

No âmbito do denominado “Sistema S”, no final da década de 90, a discussão sobre o controle patronal do SENAI gerou a criação de uma estratégia de enfrentamento, diante das ameaças das centrais sindicais de trabalhadores, que reivindicam a participação dos representantes dos trabalhadores nos conselhos nacional e regionais do SENAI, em um número equivalente ao dos patronais e ao do Estado. Segundo Cunha (2002), diante de tais ameaças o SENAI iniciou um processo peculiar de auto-privatização, que foi possível devido à especificidade da instituição, que apresenta simultaneamente elementos públicos e privados. O SENAI pode ser considerado tanto uma instituição pública, devido à criação por meio de decisão estatal, quanto privada por causa da origem dos recursos e por sua gestão.

A contribuição compulsória, calculada proporcionalmente à folha de pagamento, não é descontada dos empregados, mas provém dos recursos da empresa – entra como elemento de custo da força de trabalho. A gestão, por sua vez, é privada. São os presidentes de sindicatos patronais do setor industrial e das federações de indústria dos estados que constituem os conselhos dos departamentos nacional e regionais do SENAI, nos quais os dois lugares dos representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho nada mais são do que simbólicos (CUNHA, 2002, p.18).

Para esse autor, o problema da auto-privatização do SENAI perpassa a questão financeira, já que a instituição não pode dispensar os recursos oriundos da contribuição compulsória. Considera-se que a aprendizagem no SENAI é muito cara, pois consome cerca de 40% dos recursos destinados à educação profissional, embora o número de alunos desse serviço seja de, somente, 4% do total.

Já no início do século XXI, a funcionalidade desta instituição para a acumulação industrial no País já está consolidada. Entretanto, a contribuição compulsória pode ser extinta, entretanto, isso não dependerá da decisão do SENAI, mas da decisão do Estado, particularmente o Congresso Nacional. Pode-se destacar que, em novembro de 2008, o Presidente Lula assinou alguns documentos, que normatizam o acordo firmado, em julho deste mesmo ano, entre o Governo Federal e o “Sistema S”, visando publicizar as vagas ofertadas pelas instituições que compõem este sistema. Pela normatização o SENAI deveria, desde o princípio do século XXI, destinar cerca de 66% de seus recursos para a oferta de vagas gratuitas nos cursos de educação profissional, até o ano de 2014. Esse percentual de gratuidade deverá ser atingido, gradualmente, com base nas seguintes metas anuais: 50% em

2009; 53% em 2010; 56% em 2011; 59% em 2012; 62% em 2013; 66,66% em 2014. (CUNHA, 2002)

Nos primeiros anos do século XXI, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, através da Portaria 3621, de 2003. Este Fórum, vinculado ao Ministério da Educação, visa estabelecer uma articulação entre o Estado e a sociedade civil.

Um ano depois, em 2004, o Presidente da República promulgou o Decreto 5154/04, que substituiu o questionado Decreto 2.208/97 e regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ressalta-se que este Decreto não contemplou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A partir deste decreto, a educação profissional passou a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Foram definidas as normas para a realização dos cursos e programas de educação profissional, que devem ser organizados por áreas e articulados aos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e da tecnologia.

Em relação à educação profissional de nível técnico, este documento normativo voltou a permitir a integração entre os ensinos médio e profissional. A educação profissional pode ser ofertada de forma de Concomitância Interna, pelo qual o aluno faz dois cursos em uma mesma instituição, pressupondo matrícula única; de forma de Concomitância Externa, na qual o aluno cursa o ensino médio em uma instituição e o profissional em outra e sob a forma subsequente, aberta somente aos alunos que já concluíram o ensino médio.

Ainda em 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) publicou a Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com Oliveira e Amaral (2005), o objetivo deste documento era o de contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica, buscando adequá-la ao desenvolvimento econômico brasileiro; organiza-la visando contribuir para a redução das desigualdades sociais; e buscar vincular essa modalidade de educação a um ensino médio de qualidade. A fundamentação desta proposta baseia-se: na integração ao mundo do trabalho; na interlocução com outras políticas públicas (especialmente a Educação de Jovens e Adultos - EJA), com o objetivo de promover a inclusão social; na recuperação do poder normativo da LDB; na reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e na valorização dos profissionais da educação tecnológica e profissional.

Neste mesmo ano, foi lançado o Projeto Escola da Fábrica, desenvolvido pela, então, já denominada, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A Escola da Fábrica é um Programa do Governo Federal criado para oferecer formação profissional inicial e continuada, a jovens de baixa renda. São ofertados cursos em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos, rurais ou urbanos.

*O Projeto Escola da Fábrica propõe oferecer cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para 10.000 jovens por ano, em 500 Unidades Formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo 20 alunos. Pretende-se com isso possibilitar que jovens, com idade de 15 a 21 anos, pertencentes a família com renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo, sejam incluídos socialmente por meio da formação profissional. (RUMMERT, 2005, p.306).*

Para Rummert (2005), a fonte inspiradora para a formulação do Projeto Escola da Fábrica foi o Projeto Formare, criado em 1998, sendo, também, semelhante ao Projeto Pescar. Estes dois projetos, que são referência para a Escola da Fábrica, funcionam em unidades instaladas em empresas, que atendem jovens entre 15 e 17 anos de idade, oriundos de famílias de baixa renda, que residem próximos às empresas. Estes jovens devem estar cursando o último ano do ensino fundamental, ou o ensino médio.

Atualmente, os CEFET's vêm recuperando sua posição como centro de ensino de qualidade, e tem sido assegurada a sua expansão, pelo Governo Federal. A pesquisa de Oliveira e Campos (2008) evidenciou dados da expansão dos CEFET's/UNED's a partir de 2003, quando a SETEC determinou um cronograma de expansão da Rede Federal de Educação. Na primeira fase, a expectativa era de entregar 64 escolas à comunidade, enquanto na segunda fase a previsão era de criação de 150 instituições, até o ano de 2010. Segundo as autoras do estudo, até o momento já foram implantadas 39 escolas.

Outra proposta do Governo Lula, vinculada à educação profissional é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que se propõe a integrar a formação geral, com formação profissional. Este programa, instituído pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, está sendo adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao "Sistema S". A oferta de cursos de educação profissional deve abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de ensino médio, podendo serem articuladas ao ensino fundamental, ou médio.

O planejamento implementado em 2007, confirma a posição do SETEC de que o PROEJA se torne uma importante política pública, o que vem demandando forte mobilização social, em torno da concepção e implementação do referido Programa. Assumir a continuidade do PROEJA como política pública, significa dizer, que os recursos indispensáveis para a sua manutenção não podem ser apenas originados do Governo Federal/SETEC, pois o programa precisa de aportes estaduais, municipais, entre outros. Outro aspecto importante é o planejamento participativo, criado devido à necessidade de conformar o novo campo epistemológico, inaugurado pelo PROEJA, que visa formular teorias mais consistentes. “Não apenas a formulação do Programa, mas também os cursos de especialização gerados e as pesquisas decorrentes do Edital CAPES/SETEC/PROEJA apontam nesse sentido, demonstrando que da qualidade do diálogo entre educação profissional e EJA poderá nascer um campo mais ou menos expressivo, teoricamente” (Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA, 2007, p.3).

Em 2007, o Governo Federal estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, por meio do Decreto n.6.095/07, visando a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). De acordo com as normas definidas, os IFET's deveriam ser criados, através de Projetos de Lei, que os designaria como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

A partir deste Decreto, que focaliza a formação tecnológica em nível superior, novas discussões foram suscitadas pela comunidade cefetiana, especialmente a de Minas Gerais, acerca das limitações impostas pelas propostas do Governo Federal. O artigo 5 desse Decreto, estabelece que o Projeto de Lei que instituir o IFET vinculará sua autonomia financeira de modo que o Instituto, em cada exercício, aplique o mínimo de cinquenta por cento de sua dotação orçamentária anual, para o alcance dos objetivos definidos pelo Decreto para o plano acadêmico, e o mínimo de vinte por cento de sua dotação orçamentária anual, para a abertura de cursos de licenciatura, bem como Programas Especiais de Formação Pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional. Este artigo gerou oposições em algumas comunidades cefetianas, que alegavam a perda da autonomia conquistada pelos CEFET's, com as imposições deste Decreto.

A fala de Freitas (2007) explicita sua posição sobre a formação de professores, segundo determinação do Decreto n. 6.095/07.

A transformação dos CEFETs em Universidades e a criação dos IFETs (Decreto n. 6.095/07) podem ser entendidas como fortalecimento da *diversificação institucional* para a formação de professores para educação profissional-tecnológica, dada a dificuldade de formação no âmbito das atuais licenciaturas nas IES (Ciavatta, 2006). Mas, introduz uma outra diferenciação, ao prever que os IFETs poderão oferecer cursos de licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Esta proposta é polêmica, exige maior discussão. Os argumentos pautados nos levam a pontuar outras questões sobre a formação dos professores para a formação profissional tecnológica, hoje não coberta pelas universidades, como a educação superior dos trabalhadores que se dirigem para a educação profissional e a perspectiva de que se formem como profissionais da educação (FREITAS, 2007, p.1219).

Entretanto, os denominados CEFET's históricos – Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro – estão lutando para continuarem na posição em que se encontram, para não perderem a autonomia conquistada e passem a ser constituídos como Universidades Tecnológicas. De acordo com Mourão (2008), a discussão acumulada nos CEFET's aponta para a criação de Universidades Tecnológicas, tal como ocorrera no Paraná por meio da Lei n.11.184, de 7 de outubro de 2005, que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFETPR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), vinculada ao Ministério da Educação, detendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Essa premissa está ancorada na idéia de desenvolvimento nacional, através da ciência, da cultura e da tecnologia, construindo um projeto integrado, no qual a formação consistente e sólida subsidiaria a educação profissional, evitando, assim, uma formação aligeirada para os sujeitos que cursam esta modalidade de educação.

A proposta de instauração de Universidades Tecnológicas é baseada na criação de uma universidade voltada, essencialmente, para o mundo do trabalho, visando o desenvolvimento tecnológico. Desta forma, a proposta de criação de Universidades Tecnológicas contou tanto com a pressão vinda da sociedade, que vem demandando uma capacitação de qualidade, quanto da comunidade cefetiana, consciente do papel que vem representando no cenário da educação profissional, no País. Segundo Sobrinho (2007), o debate que seguiu à criação da UTFPR, inclusive envolvendo Minas Gerais, evidenciou a constituição de um movimento muito forte, decorrente da demanda por níveis maiores de conhecimentos científicos e tecnológicos, advindos do setor produtivo. Além disso, reivindica-se uma crescente qualificação do corpo docente, através da obtenção de títulos de mestre e doutor.

O debate atual sobre a mudança do estatuto jurídico das instituições da rede, como ressaltamos acima, deve ser tomado em sua complexidade, pois as raízes dessa discussão remontam ao período em que as Escolas Técnicas Federais foram progressivamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, processo iniciado com a Lei n. 6.545/78, que criou os Cefets Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, e aprofundado no bojo das reformas da EPT ocorridas durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A partir de então, as instituições da rede foram autorizadas a ofertar, além do curso técnico, a graduação em Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos e licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, a pós-graduação *lato sensu* e, com o passar do tempo, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (SOBRINHO, 2007, p. 3-4).

Para esse autor, pensar em Universidades Tecnológicas ou Institutos Federais de Educação Tecnológica, do ponto de vista político, significa compreender que as políticas públicas refletem as disputas e relações de forças presentes na sociedade atual, marcada por novas configurações do mundo do trabalho. Essa realidade pode ser constatada, na medida em que os CEFET's de Minas Gerais e do Rio de Janeiro formularam Projetos para as suas conversões em Universidades Tecnológicas, que embora bem recebidas pela SETEC, ainda não foram deferidas por este órgão.

Em 2008, a Lei 11.741 alterou os dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Foi definido que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, de maneira integrada ou concomitante, e subsequente, no caso dos sujeitos que já tenham concluído o ensino médio. Desta forma, o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Finalmente, para concluir esta exposição sobre a educação profissional, deve-se enfatizar que é preciso motivar um debate sobre a gestão dessa modalidade de educação, pois acredita-se que esta gestão deveria ficar sob a responsabilidade de Conselhos Paritários, que podem assumir duas formas: gestão por Conselhos Paritários e Tripartites, ou seja, deveriam ser definidos pelos interesses de três representações – os do Estado, os do empresariado e os dos trabalhadores, que seriam os interlocutores sociais e políticos com legitimidade suficiente

para implantar políticas públicas para a sociedade como um todo –; a outra forma se consubstanciaria na gestão da formação profissional através da adoção do modelo multipartite. Nesta perspectiva, a representatividade não estaria vinculada diretamente à relação Capital/Trabalho, mas a outras alternativas de participação da sociedade civil, tais como: associações comunitárias, cooperativas de consumo ou de produção, organizações não governamentais, entre outras. Talvez esta segunda forma poderia contemplar as necessidades de um modo que atendesse melhor a diversidade de interesses, presente no âmbito societário, pois grande parte dos trabalhadores está inserida no trabalho informal e, assim, sem condições de se fazer representar, diretamente, nos Conselhos Tripartites. Assim, a participação de outros interlocutores sociais e políticos poderia viabilizar que diferentes interesses fossem representados, além de oferecer a possibilidade de construção de estruturas mais flexíveis de organização, mais compatíveis com as necessidades locais, embora a construção do consenso possa se tornar mais difícil e frágil. (FIDALGO, 2007)

Portanto, optar por uma ou outra forma é difícil e envolve reflexões e debates, mas é preciso que esta discussão seja feita, para que se estabeleça a melhor opção para gerir a educação profissional, no País.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS E PROGRAMAS DE CURTA DURAÇÃO PARA A CAPACITAÇÃO DE JOVENS

Este capítulo visa explicitar os “Programas de Curta Duração” que objetivam capacitar jovens, para seus adentramentos no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, procede-se a um “mapeamento” dos Projetos e Programas que vêm sendo desenvolvidos, no período compreendido entre os anos 90 do século passado, até meados na primeira década, deste século. Procura-se promover a identificação e caracterização de Programas, que possuem certa sintonia e semelhança com o Qualificarte, objeto de pesquisa desta dissertação.

Pode-se afirmar, em consonância com Cunha (1998), que as Políticas Educacionais e, especificamente, as direcionadas para a Educação Profissional vêm se peculiarizando por estabelecerem o “movimento de zig-zag”, isto é, a cada Governo elas mudam, independentemente de terem sido adequadas ou não; fato que dificulta ou impede a continuidade de políticas exitosas, o que leva a refletir sobre a necessidade de implementação de Políticas de Estado, como vem sendo feito em muitos países. Outro fator que vem trazendo desdobramentos negativos, se relaciona com a desvalorização da formulação de Políticas Nacionais, pois no cenário atual marcado pela hegemonia da globalização¹⁷, do neoliberalismo¹⁸, da denominada hipermodernidade¹⁹ e das tecnologias informacionais e comunicacionais, o que impera é a primazia de Políticas Extraterritoriais.

¹⁷ “A afirmação de que a ‘globalização’ é um processo unificador e virtuoso é considerada aqui enquanto uma ideologia produzida no contexto da *crise estrutural* e não enquanto em conceito científico. As datações encaminhadas pelos ‘senhores do mundo’ (OCDE, G-7, OMC, OTAN, Banco Mundial e FMI) têm o propósito de encobrir a polarização que continuará a ser produzida entre os países centrais e o restante do capitalismo mundial (as periferias). A globalização é sempre evocada porque é a ideologia mais abrangente para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais de feição neoliberal” (LEHER, 1999, p. 25). Assim, para esse autor, propor a globalização como ideologia não significa afirmar que ela consiste apenas em um falseamento da realidade, mas que as transformações do regime de acumulação em curso não possuem as características que geralmente lhe são atribuídas. Tendo em vista esta discussão, a globalização será considerada aqui, como um termo criado para dissimular a política de entrada econômica dos países denominados desenvolvidos nos outros países. Desta forma, o processo de mundialização do capital, ao invés de unificar as nações, de acordo com o discurso apologético, constrói a polarização entre o centro e as periferias.

¹⁸ “Não há corpo teórico neoliberal específico, capaz de distingui-lo de outras correntes do pensamento político. As ‘teorizações’ que manejam os assim ditos neoliberais são geralmente emprestadas do pensamento liberal ou de conservadores e quase que se reduzem à afirmação genérica da liberdade e da primazia do Mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo. E, derivadamente, do Estado mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos” (DRAIBE, 1993, p.88). Para essa autora, a descentralização, privatização e a concentração de programas sociais públicos nas populações ou grupos carentes, são os principais vetores estruturantes das reformas de programas sociais preconizadas pelo neoliberalismo, especialmente, nos países latino-americanos em processos de ajustamento econômico.

¹⁹ Não pretende-se aqui entrar na discussão entre Hipermodernidade e Pós-modernidade. Entretanto, é necessário definir, brevemente, estes conceitos visando uma reflexão sobre as características da sociedade contemporânea capitalista. Hipermodernidade é um conceito criado por Gilles Lipovetsky, como uma volta modificada da

Tendo em vista essas limitações, neste capítulo pretende-se evidenciar as Políticas para a Educação Profissional, elaboradas pelos Governos federal, estadual e municipal, dando ênfase às desenvolvidas no estado de Minas Gerais e na cidade de Belo Horizonte, visando uma melhor compreensão das propostas formuladas pelo Centro de Qualificação Profissional da Prefeitura de Belo Horizonte.

3.1 O Governo Federal: ações para a Educação Profissional

No final da década de 90, mais especificamente, em 1997, foi implementado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), resultante da parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Trabalho, que contaram com o fomento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Na atualidade, o PROEP se constitui como uma Proposta de Financiamento de Projetos de criação e expansão, especificamente, das instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, este Programa contempla e atende às solicitações advindas das Redes Estaduais e Municipais, como das Organizações Não Governamentais (ONG's) e das entidades privadas.

O PROEP teve início como

(...) um programa de expansão, re-ordenamento e reestruturação de instituições de ensino técnico-profissional que apresenta requisitos para a liberação e utilização de recursos pelas instituições candidatas, dentre as quais o cumprimento das disposições do Decreto 2208/97²⁰, como a separação entre a educação geral de nível médio da formação profissional; o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada (CHRISTOPHE, 2005, p. 11).

modernidade. O autor situa a sociedade pós-moderna, contrapondo-a ao conceito de hipermodernidade, marcado pelo fortalecimento e imposição do mercado, das peculiaridades do capitalismo, do desenvolvimento das tecnologias, do individualismo, do consumismo, da ética hedonista e da fragmentação do tempo e do espaço. Esta sociedade, segundo Lipovetsky (2004), seria delimitada não pela falta, mas pelo excesso. Daí, o termo Hipermodernidade, que sugere o resgate e exacerbação dos valores criados na Modernidade, enquanto a Pós-modernidade, de acordo com Lyotard (1998), sugere o fim das metanarrativas, considerando uma ruptura com as características dos tempos modernos.

²⁰ Apesar deste Decreto ter sido extinto e substituído pelo Decreto 5154/2004, o PROEP continua desenvolvendo seus objetivos e finalidades.

Apesar da criação deste Programa ter ocorrido em 1997, a expansão da educação profissional e tecnológica teve maior destaque a partir do Decreto n. 5.154, de julho de 2004, quando o Governo Federal permitiu, novamente, a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio. Essa expansão teve maior impacto a partir da promulgação a Lei n. 11.195, em 2005, que viabilizou o fomento necessário à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da implantação de novas Escolas Técnicas, novos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED's), novas Escolas Agrotécnicas, fato esse que indica a valorização dessa modalidade de educação, no âmbito do Governo atual.

Ressalta-se assim, que em meados da primeira década do século XXI, o PROEP foi reestruturado, ampliando a realização de convênios, prevendo o repasse de recursos para os sistemas estaduais e entidades comunitárias – organizações não-governamentais, fundações e sindicatos – para ampliação e reforma de prédios, capacitação de profissionais e aquisição de equipamentos. (BRASIL, 2007a).

Na atual gestão, o PROEP tem implementado uma política de educação profissional e tecnológica que não só visa uma adequação ao atendimento das necessidades do mercado, mas também inclui em suas prioridades as demandas sociais, partindo do pressuposto segundo o qual o Estado deve assumir papel ativo na coordenação, financiamento e execução da política de educação profissional. Nesse sentido, têm sido envidados esforços significativos para o reordenamento, não apenas de seus processos gerenciais, mas também para a ampliação da infra-estrutura setorial e a qualificação dos agentes institucionais envolvidos, visando fazer da educação profissional e tecnológica uma peça chave para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2007b, p.8)

As modificações pela qual o PROEP passou, desde sua criação até meados da década de 2000, foram marcadas por dificuldades de acompanhamento da execução dos convênios, que acabaram por retardar a finalização do Programa em 2003. As mudanças nos contextos institucionais, nas equipes e a inexistência de um sistema de informações gerenciais contribuíram, também, para os atrasos e descompassos na execução do Programa. Entretanto, a modificação mais importante ocorrida no Programa foi a transferência da execução do Subprograma B, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, por meio da Portaria nº 376, de 02 de fevereiro de 2005, logo após um período de 2 (dois) anos durante os quais a sua execução atingiu os níveis mais baixos.

Tal transferência gerou a necessidade de formação de um processo de levantamento das dificuldades e problemas que o PROEP enfrentava, buscando apresentar soluções para

cada um deles, para que fosse retomada a sua execução, até o final de 2006. Desta forma, em 2005, a partir da transferência da execução dos projetos do PROEP para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou-se o Grupo de Trabalho de Transição e Análise dos Processos, visando reunir e consolidar informações acerca da constituição e execução do PROEP, diagnosticar sua atual situação e, ainda, ampliar a transparência e conferir maior efetividade à implementação do Programa.

Pode-se observar que apesar de ter sido implementado na década de 90, o PROEP se desenvolveu de forma mais acirrada em meados dos anos 2000, devido às mudanças que ocorreram no âmbito das políticas educacionais priorizadas para o campo do ensino profissional e tecnológico. Apesar do desenvolvimento e ampliação das propostas e convênios vinculados ao Programa, as ações do PROEP ainda são, em parte, fomentadas pelo BID, o que demonstra uma possível subordinação da educação aos interesses de mercado e a continuidade das políticas neoliberais, na esfera do Governo Federal.

Outra proposta do Governo Federal, se consubstanciou na ampliação do número de cotas para aprendizes em todas as empresas de médio e grande porte, através da Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que regulamenta a necessidade das empresas terem um número de aprendizes equivalente ao número de trabalhadores existentes nos estabelecimentos e organizações, sendo que esses sujeitos devem receber formação profissional. Esta lei, que altera alguns artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), passa a determinar que o “Contrato de Aprendizagem”, deve ser um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao jovem, maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em Programa de Aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico; por seu lado, o aprendiz deve executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Assim, os estabelecimentos de qualquer natureza passam a ser obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. Na hipótese do número de vagas ofertadas pelos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem não forem suficientes para atender às demandas dos estabelecimentos, a formação técnico-profissional deve ser realizada em Escolas Técnicas Profissionais, ou em entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Em 2000, entrou em vigor a Lei da Aprendizagem, por meio da lei n. 10.097/2000, que facilitou a implementação de cursos de curta duração para capacitação profissional de jovens. Já em 2005, o Decreto n. 5.598/05, regulamentou a contratação de aprendizes, permitindo que ONG's ministrassem programas de formação profissional a jovens aprendizes. A partir deste período, este decreto determinou que o aprendiz, se constitui como o jovem maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos, que celebra o Contrato de Aprendizagem, estabelecido pelo artigo 428 da CLT. De acordo com essa legislação, a formação técnico-profissional metódica, para efeitos do contrato de aprendizagem, deve ser desenvolvida por meio de atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, realizadas no ambiente de trabalho. Tendo em vista estas determinações, os Programas de Aprendizagem de empresas brasileiras, tiveram suas diretrizes e programas pedagógicos reformulados.

Assim, pode-se constatar que o Programa Jovem Aprendiz, tem como objetivo promover a inclusão social de jovens de baixa renda, por meio de sua qualificação social e profissional, contribuindo assim para sua inserção no mercado de trabalho, tendo como fundamento a referida lei federal, que determina às empresas, de qualquer natureza, a empregar e matricular aprendizes em cursos profissionalizantes. Em síntese, tomando por base o número médio de trabalhadores contratados em cada estabelecimento, é necessário empregar no mínimo, reitera-se, 5% e no máximo 15%, cujas funções demandem formação profissional. Para isso, estes estabelecimentos devem empregar e matricular parte de seus trabalhadores em cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Para Araújo (2007), os programas desenvolvidos pelo Governo Federal, estão em consonância com os interesses do sistema capitalista, pois têm como finalidade terceirizar a educação dos jovens trabalhadores, através dos empresários que buscam nesse enlace atender seus interesses imediatos em relação à força produtiva e se apropriarem de mais uma fatia do mercado. Segundo essa autora, os programas que visam a inserção e a qualificação para o mercado de trabalho, fazem parceria com organismos internacionais, objetivando retomar as “rédeas do capital”, que diante de uma crise estrutural busca reaver os lucros auferidos nas suas “fases gloriosas”. De acordo com a pesquisadora, esses programas apresentam em comum a participação da chamada sociedade civil, englobando: empresas privadas, associações, instituições, fundações, centros de educação superior, centros tecnológicos, universidades, ONG's e igrejas, governo estadual, municipal e federal e, certamente, o ‘Sistema S’; o que, em síntese, diminui a responsabilidade do Estado para com a capacitação profissional.

Outro Projeto do Governo Federal, que tem como proposta a educação de jovens brasileiros, foi desenvolvido a partir das pesquisas realizadas pelo Grupo Interministerial da Juventude²¹, que após a finalização de seus trabalhos sugeriu a implantação de uma política nacional inovadora para o atendimento à juventude. Dentre elas, está o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), instituído no dia 30 de junho de 2005 pela Lei n. 11.129.

Neste mesmo ano, o Decreto n. 5.557/05 regulamentou o ProJovem, que tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, por meio de cursos, a elevação do grau de escolaridade, através da conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional, no nível de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias tais como práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. Desta forma, este Programa deve contribuir para a reinserção do jovem na escola, a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho, a identificação, elaboração e desenvolvimento de planos de ações comunitárias e a inclusão digital dos jovens, para que desfrutem desse instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Os destinatários do ProJovem são jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram o Ensino Fundamental e não têm vínculos empregatícios. Aos participantes, o Programa oferece cursos, que proporcionam formação integral, com carga horária de 1.600 horas, realizadas em 12 meses consecutivos. Estes cursos incluem disciplinas do Ensino Fundamental, aulas de inglês e de informática, aprendizado de uma profissão e atividades sociais e comunitárias de forma integrada. O Decreto mencionado, ainda estabelece que a União concederá auxílio financeiro mensal de R\$100,00 (cem reais) por aluno, desde que o jovem compareça a pelo menos 75% das atividades presenciais do curso e cumpra com as atividades programadas.

O Programa, que assume ao mesmo tempo um caráter emergencial e experimental, oferta cursos como o de Administração, de atividades Agro-Extrativista, de Alimentação, de Arte e Cultura, de Educação, de Transporte, de Saúde, de Serviços Domésticos, de Metalmecânica, de Vestuário, dentre outros.

O Projovem divide-se em quatro unidades formativas, cada uma com o respectivo eixo estruturante, as referências conceituais e ações curriculares. As aulas serão

²¹ Este grupo foi criado em 2004, envolvendo 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, visando elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear as ações governamentais que são direcionadas aos jovens, tendo em vista a indicação de referências para uma política nacional de juventude.

diárias com cinco horas de duração e por um período de doze meses. A formação integral, a qual já discutimos, anteriormente, incluirá: a) atividades de formação escolar (800 horas); b) qualificação profissional (350 horas); c) desenvolvimento de ação comunitária (50 horas), que somam 1.200 horas presenciais. Ainda constam 400 horas de atividades não presenciais, totalizando 1.600 horas (ARAÚJO, 2007, p. 104).

Entretanto, para Araújo (2007), estes Programas se apropriam de idéias como a formação/qualificação/certificação, mas voltadas para trabalhos simples. Mesmo que os jovens participem destas propostas de trabalho, considerado politécnico, isso não significa garantia de emprego. O que está garantido é a certificação que constará no currículo dos jovens, mas que não garantirá um lugar no mercado de trabalho.

De acordo com Alexim (2006), a forte justificativa propagada nas últimas décadas no mundo contemporâneo, centrada na certificação propaga a possibilidade de alentar e instrumentar a educação profissional permanente, sobretudo, resgatando saberes gerados fora da escola. Desta forma, a certificação reconhece conhecimentos/saberes/habilidades, independentemente da forma como foram adquiridos. Para o autor, a certificação valoriza o trabalho dos que realmente sabem fazer. Entretanto, é necessário destacar que a certificação, também, promove a fragmentação da formação profissional, através da adoção do enfoque de competências, que carrega uma conotação individual, tendendo a despolitizar as relações sociais tecidas entre trabalhadores e entre esses e as gerências.

Assim,

(...) a noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p.407).

Segundo Leher (1999), a alternativa das competências é vista como um desenvolvimento de qualificação e requalificação dos trabalhadores necessários para a empregabilidade. Tal ângulo reforça a ideologia da globalização, ofusca o problema real da crise estrutural do modo de produção capitalista e de seu desenvolvimento desigual, deslocando a discussão educacional para o escopo do capital humano.

3.2 O Estado de Minas Gerais: ações para a capacitação profissional

Assim como no âmbito federal, as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais, também, são marcadas pela perspectiva da administração “zig-zag”, pois são alvo de movimentos contraditórios e descontínuos, de ações pontuais e fragmentadas, que acabam por não desenvolver e expandir o ensino médio público, de forma duradoura e efetiva, já que a cada Governo elas são modificadas. (SEE/MG, 1996)

Visando modificar o quadro educacional mineiro de meados da década de 1990, o Governo de Minas Gerais assinou um contrato de empréstimo com o Banco Mundial, para financiamento de programas e projetos de melhoria da qualidade da Educação Básica, especialmente, ao campo do Ensino médio. A proposta apresentada na época pelo Governo era a de oferecer uma formação propedêutica no Ensino Médio e estabelecer parcerias com os setores produtivos e de serviços para ofertar os cursos técnicos.

De acordo com Pires (2003), na direção de concretizar tais propostas, os cursos profissionalizantes, então, ofertados pelas escolas estaduais de Minas Gerais, deveriam ser extintos. Assim, os novos cursos deveriam ser ofertados, apenas, em parceria com organizações sociais, instituições privadas e empresas governamentais, que se interessassem pela capacitação profissional. Assim, a oferta da educação profissional deveria se basear e atender às demandas do mercado e contemplar as características econômicas das regiões mais desenvolvidas de Minas Gerais.

Para Floresta (2002), a expansão do capital, gerada pelas modificações ocorridas na economia internacional, promoveu uma reconfiguração do setor de ensino, juntamente com a realização de mudanças na cultura educacional. Essas propostas de modificação direcionaram a educação para o centro das discussões das políticas estratégicas determinadas pelos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que nela vinham investindo, tornando-a um espaço social submetido à lógica do capital. Estes organismos ao financiarem a educação e proporem reformas no âmbito sócio-educacional, promoveram o ajuste estrutural e garantiram a circulação do capital, por meio da criação de projetos que sutilmente estabeleceram uma passagem da responsabilidade do Estado para a iniciativa particular.

A Reforma do Ensino Médio e Profissionalizante em Minas Gerais, foi feita a partir de um processo de avaliação das escolas estaduais, que deveria identificar suas possibilidades de

continuar, ou não, ofertando cursos profissionais. Com base nesta avaliação, definida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, foi decidido que os Cursos Profissionalizantes de Contabilidade e Magistério não seriam mantidos.

Diante disso, as instituições escolares da rede estadual teriam até 1998 para extinguir seus cursos técnicos, sendo extintas 311 habilitações profissionais. A educação profissional seria oferecida em Centros Regionais de Educação Profissional (CREP), que seriam distribuídos pelo Estado de acordo com a demanda e a vocação econômica da região. Estes centros seriam organizados pela sociedade civil e os cursos para o setor industrial seriam ofertados apenas em parceria com a indústria e demais instâncias da sociedade civil interessadas nesse tipo de formação (PIRES, 2003, p. 3).

De acordo com Ferretti (2000), a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em meados dos anos 90, era responsável por 69% dos Cursos de Contabilidade, por 77% dos Cursos de Habilitação ao Magistério e por 63% dos Cursos “Acadêmicos”, ou seja, Cursos Médios que não ofereciam habilitações profissionais.

Entre as sugestões de caráter geral apresentadas no documento estava a de “ampliar o número de cursos ligados às atividades de siderurgia, como cursos de metalurgia, por exemplo (...)” (SEE, Doc. 1, p. 22). Foram feitas, além disso, sugestões específicas para criação ou desenvolvimento de cursos voltados para o uso de novas tecnologias em regiões de maior concentração industrial ou que teriam potencial para tal (SREs de Conselheiro Lafaiete, de Coronel Fabriciano, de Juiz de Fora, de Montes Claros, de Nova Era, de São Sebastião do Paraíso e de Varginha), supondo-se que as indústrias locais se pautariam pelo uso de tais tecnologias e que, ao fazê-lo, abririam oportunidades de emprego aos egressos dos cursos profissionalizantes (FERRETTI, 2000, p. 86).

Neste período, pode ser observado um crescimento absoluto do número de matrículas no Ensino Médio, no âmbito estadual, mesmo considerando que este aumento estava ainda muito aquém da demanda. Outro aspecto identificado nos últimos anos da década de 90, foi a diminuição do número de matrículas do Ensino Profissionalizante, já que esse período foi marcado por grandes reformulações nas políticas dirigidas ao Ensino Profissionalizante, tanto em nível nacional, quanto estadual. (PIRES, 2003)

Essa Reforma, da forma como foi proposta e desenvolvida, comporta uma análise mais aprofundada sobre a *verdade* estabelecida. Em primeiro lugar ela foi financiada de forma privada por instituições externas às redes institucionais do governo de Minas Gerais, possibilitando uma coalizão de diferentes interesses de diferentes instituições econômicas e sociais. Os acordos institucionais não representaram somente relações de consulta entre a Secretaria e as instituições que diagnosticaram, financiaram, implementaram e avaliaram a Reforma, mas envolveram regulamentações bem definidas, estabelecendo relações de poder entre a Secretaria e essas instituições, que projetaram e administraram testes escolares, analisaram estatisticamente resultados e distribuíram informações, estabelecendo

padrões institucionais, constituindo uma *mentalidade coletiva coesiva*, e possibilitando uma generalização gradativa das práticas e dos discursos, numa espécie de ramificação dos diversos campos que se criaram (FLORESTA, 2002, p.14-15).

Desta forma, pode-se constatar que os gestores das políticas educacionais mineiras, assim como os responsáveis em nível nacional, vêm tomando iniciativas que explicitam o objetivo de sincronizar o processo de ensino-aprendizagem, com as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho. A Reforma do Ensino Profissional já delineada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e efetivada pelo Decreto n. 2208/97, acirrou o estabelecimento de parcerias entre as iniciativas privadas e o Governo de Minas Gerais, desenvolvidas desde 1995. Para Pires (2003), as transformações ocorridas no mundo do trabalho, e seus desdobramentos no âmbito educacional, vêm levando ao atendimento das demandas impostas pela nova ordem mundial.

Inicialmente, enfatiza-se a necessidade da formação de um trabalhador não mais especializado, mas multifuncional, fazendo com que a educação escolar privilegie a formação geral, em detrimento de uma capacitação profissional de cunho mais específico. Destaca-se, também, o processo de “zig-zag” da política educacional, que vem impactando, ou impedindo a necessária continuidade de propostas do sistema de educação profissional, prejudicando a qualidade de uma formação que deveria ser consistente, tendo em vista as constantes modificações tecnológicas e organizacionais. Desta forma, a implementação de uma concepção integrada de educação profissional é dificultada, na medida em que, o se instaura o Estado Mínimo, que transfere grande parte de sua responsabilidade para a iniciativa privada.

Esse movimento tem obedecido a uma certa lógica: o capital produtivo que é investido na educação pública vem avalizado pelo próprio Estado, cumprindo o dever de atendimento ao cidadão, agora cliente; embora os objetivos sejam a prestação de serviços públicos, em geral cria-se uma *política educacional* proclamadamente pública, mas que resguarda a sua natureza privada porque depende de uma receita que abarca uma relação de custo/benefício para a sua manutenção (FLORESTA, 2002, p.3)

Para Ferretti (2000), as mudanças efetivadas no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, sintonizadas com as Reformas do Ensino Médio e no Ensino Técnico, visavam a adequação dos cursos de nível médio, profissionalizantes e não profissionalizantes, às demandas econômicas regionais do estado. Essas modificações vêm ocorrendo com o objetivo de promover uma maior integração entre a educação e a produção. Neste sentido, o investimento das organizações de cunho estritamente econômico no setor, tem como

referência o local, o pontual e o particular, o que leva a fragilização do elo entre o mundo do trabalho e a educação, no plano formal e institucional.

Segundo Cunha (1998), citado por Ferretti (2000), o Ensino Técnico, neste período, foi objeto de mais um movimento do tipo “zig-zag”, consubstanciando em um experimentalismo pedagógico, com propósito de fazer do Ensino Médio um *tech prep*²², ensaiado em alguns estados norte-americanos.

No início da primeira década do século XXI, o Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Subsecretaria do Trabalho, Emprego e Renda, criou Programas de Qualificação Social e Profissional, que antes eram restritos aos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Esses programas tiveram grandes avanços, a partir das ações do Projeto Estruturador – Programa Primeiro Emprego PE-18, que estabeleceu a instauração de Centros Públicos de Promoção do Trabalho, responsáveis pela ampliação de formas de inserção produtiva e geração de renda nos municípios mineiros. Devido à dificuldade de inserção dos jovens no mundo do trabalho, o Programa Primeiro Emprego em Minas Gerais, vem disponibilizando um conjunto de ações cuja ênfase encontra-se na capacitação do jovem para a inserção no primeiro emprego.

Essa capacitação ocorre por meio do Programa de Competências Básicas para o Trabalho, a Inclusão Digital e a Qualificação Social e Profissional, juntamente com a elevação de escolaridade, visando a formação integral dos sujeitos inscritos no programa, quer seja como assalariado, autogestionário, cooperado, autônomo ou empreendedor.

O Programa de Competências Básicas, ação estratégica ligada ao Programa Primeiro Emprego, tem como objetivo melhorar as possibilidades do trabalhador de se inserir no mercado de trabalho; nesta perspectiva, contempla temas como a higiene pessoal, a higiene e segurança no trabalho, o resgate de auto-estima, os direitos e deveres do trabalhador e do empregador, as relações interpessoais, a participação em entrevista, a comunicação oral e escrita, as noções sobre educação tributária, a educação previdenciária, dentre outros.

Iniciado em 2004, esse Programa tem como estratégia o desenvolvimento de habilidades básicas, necessárias para a qualificação profissional. Em 2006, mais de 1000 trabalhadores participaram do Programa de Competências Básicas, que foi implementado em todos os Cursos de Qualificação Profissional, ofertados pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE).

²² “Cunha está se referindo aqui aos chamados currículos ‘acadêmicos’ aplicados, utilizados nas reformas dos sistemas educacionais de países da OCDE e em experimentação nos Estados Unidos, cuja adoção, no Brasil, foi proposta por João Batista de Araújo e Oliveira, consultor do Banco Mundial” (FERRETTI, 2000, p.98)

Em outubro de 2007, foi lançado o Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP), com o objetivo de oferecer formação profissionalizante aos alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas estaduais e para jovens de 18 a 24 anos, que já haviam concluído o Ensino Médio em qualquer Rede de Ensino. Através do Decreto Estadual n. 44.632/07, foram estabelecidas normas para o credenciamento de instituições prestadoras de serviços educacionais de formação profissional técnica, visando a constituição da Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio. Desta forma, a Rede então instituída, destina-se a oferecer cursos técnicos aos alunos, regularmente matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual e a jovens que já concluíram a Educação Básica, por meio de instituições de ensino público e privado, com, ou sem fins lucrativos, devendo ser credenciadas pelo Governo mineiro.

De acordo com a Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) n. 963/07, a Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser constituída por: instituições estaduais de ensino médio, que oferecem educação profissional; instituições públicas federais, municipais e instituições privadas, sem fins lucrativos e conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação (SEE); instituições privadas de ensino médio, com ou sem fins lucrativos, credenciadas pela SEE.

Segundo Vanessa Guimarães Pinto, secretária de Estado da Educação, cada município deve ser responsável pela definição tanto das prioridades dos cursos, quanto do número de vagas, após a realização de discussões coletivas que devem envolver os alunos, professores, gestores e outros segmentos interessados. O município deve buscar parceiros entre as empresas públicas e privadas, credenciadas e autorizadas para promover a formação dos profissionais necessários. Os cursos ofertados se inserem no campo da Formação Inicial para o Trabalho, desenvolvidos de forma integrada, ou concomitante, e de Formação Profissional Técnica de Nível Médio, realizados de forma integrada, concomitante ou pós-médio. (SOUZA, 2007)

Os cursos ofertados com carga horária mínima de 800 horas se vinculam às seguintes áreas: Artes, Comércio, Comunicação, Design, Gestão, Imagem Pessoal, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Transporte e Turismo e Hospitalidade. Os cursos com carga horária mínima de 1.000 horas, assim se distribuem: Geomática, Informática e Recursos Pesqueiros; por sua vez, os cursos de Agropecuária, construção Civil, Indústria, Mineração, Química, Saúde e Telecomunicações devem possuir uma carga horária mínima de 1.200 horas. Como o número de vagas para cada curso é limitada, o candidato que se inscrever em um curso, no qual o número de inscritos for maior do que o número de vagas,

deve participar de exames de seleção, que englobam a avaliação de conhecimentos nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Tendo em vista a implementação de novas Políticas para a Educação Profissional no Estado de Minas Gerais, constata-se que a extinção dos Cursos Profissionalizantes, decretada pelo Governo mineiro, em meados da década de 1990, vem sendo revertida, devido à criação da Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio. Contando com a cooperação dos poderes públicos federal e municipal e das instituições privadas, o Governo de Minas Gerais vem assumindo o compromisso de ofertar e financiar a Formação Profissional de jovens, até os anos 2010.

3.3 O Município de Belo Horizonte: ações para a capacitação profissional

No final da década de 70, especificamente, em 26 de junho de 1979, a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) foi fundada por Selma Campos, esposa de Maurício Campos, na época Prefeito de Belo Horizonte. Esta entidade foi criada como uma sociedade civil de direito privado, destinada ao desenvolvimento de atividades sócio-assistenciais para os segmentos sociais menos favorecidos, do município de Belo Horizonte.

Por meio da Lei Municipal nº 3132, de 14 de novembro de 1979, a AMAS passou a ser considerada de utilidade pública na esfera municipal, tendo como objetivo a proteção da família, da maternidade, da infância, da adolescência, da juventude e da velhice, bem como dos direitos e garantias fundamentais e dos direitos sociais, para atender aos alijados e aos provenientes de áreas de risco social de Belo Horizonte.

Entretanto, foi a partir da década de 1990, que a AMAS apresentou um grande desenvolvimento, devido às determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foram implantados nove Conselhos Tutelares na região metropolitana de Belo Horizonte, juntamente com a criação do Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente. No ano de 1993, o Congresso aprovou a Lei Orgânica de Assistência Social, e a Associação Municipal de Assistência Social que visam a construção de políticas de assistência social em parceria com diversos segmentos.

Foram criadas parcerias com empresas públicas e privadas, com o intuito de encaminhar jovens com trajetória de rua, para cursos profissionalizantes e para o mercado formal de trabalho. Em função deste trabalho desenvolvido pela AMAS junto a movimentos

sociais, a entidade definiu, em conjunto com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a natureza da ação a partir da análise das realidades local, regional e brasileira.

Assim, neste mesmo ano de 1993, o Programa Geração de Trabalho Protegido foi criado, visando a promoção do adolescente trabalhador, garantindo o seu direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Este projeto busca preparar os jovens para a integração ao mercado de trabalho e viabilizar a equiparação de oportunidades para os adolescentes de inserção no mundo do trabalho, transitando, assim da condição de vulnerabilidade para a condição de trabalhador.

Para a concretização do objetivo de promover os desenvolvimentos pessoal, social e profissional dos adolescentes, por meio de sua integração ao mercado de trabalho, o Programa de Geração de Trabalho Protegido vem utilizando uma metodologia de trabalho que tem sua base calcada nos valores do trabalho, da escola e da família. O primeiro, de cunho educativo, foi traduzido na efetivação de contrato para as atividades trabalhistas regulares e remuneradas do adolescente, em conformidade com a legislação pertinente, na qual o aspecto sócio-formativo se sobrepõe ao aspecto produtivo. O segundo valor foi condicionado à efetivação da matrícula, à frequência escolar mínima e ao bom desempenho escolar. Finalmente, o terceiro valor se consubstancia na participação da família em todo o processo educativo e formativo, que passa pela inclusão do adolescente no serviço.

A metodologia utilizada no acompanhamento sócio-educativo e na intervenção pedagógica dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, situados na faixa etária entre 16 e 18 anos, se realiza de maneira participativa e integrada entre os diversos atores do processo formativo do jovem: o Técnico do Programa, o Orientador do Posto de Trabalho e o Técnico do Serviço de origem do adolescente, ou seja, aquele que o introduziu na atividade laboral.

Na primeira década do século XXI, esse Programa foi reformulado, devido à integração do Programa Profissão Futuro, da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social com o Programa de Geração de Trabalho, vinculado à Associação Municipal de Assistência Social. Porém, os objetivos de assegurar a experiência profissional; propiciar a formação para a construção de valores relativos ao mundo e as relações de trabalho; apoiar o acesso e permanência na escola e proporcionar a formação sócio-educativa com vistas a autonomia do adolescente, permaneceram como a base do Programa.

Em 2003, foi criada a Gerência de Atividades de Formação Sócio Educativa, visando capacitar de maneira mais efetiva, os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade sócio-econômica e pessoal, na faixa etária entre 12 e 24 anos, de ambos os sexos, que eram

encaminhados para os Programas da AMAS e da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, de Belo Horizonte.

As formações e capacitações profissionais ofertadas foram adaptadas ao perfil deste público, tendo como prioridade a qualificação profissional e a construção para a cidadania, de acordo com a Lei da Aprendizagem. As capacitações feitas pela AMAS, se desenvolvem em parcerias com instituições de nível superior e outras entidades como a Universidade FUMEC, a Faculdade São Camilo, o Instituto Brasil Verdade, a Fundação de Parques Municipais, o Núcleo Integrado de Apoio ao Trabalho e o Projeto Memória Gráfica. A seleção para o emprego é desenvolvida em um setor da AMAS, que atende aos adolescentes em três momentos distintos. O primeiro, acontece antes dos adolescentes serem encaminhados ao Programa Geração de Trabalho Protegido. O segundo, ocorre durante os dois anos nos quais os jovens permanecem neste Programa. O terceiro, ocorre após o término do Programa, quando eles completam 18 anos, e objetiva prepará-los para as futuras seleções, no âmbito do mercado formal e informal de trabalho.

A busca por uma formação cidadã, por mais acesso ao mercado de trabalho e à formação continuada, se processa através da oferta de diversos cursos, ministrados por instituições que fazem parceria com a AMAS, como: Cursos Técnicos em Radiologia, Enfermagem e Podologia e, ainda, os Cursos de Jovem Jardineiro, Educação Ambiental e Cidadania.

A metodologia adotada pela Gerência de Atividades de Formação Sócio Educativa tem como base o acompanhamento sistemático dos alunos, professores e entidades parceiras, pelos supervisores da AMAS. Desta forma, privilegia-se a construção interativa entre a sociedade, o grupo de estudantes e a pessoa/aluno, oferecendo, assim, uma atenção específica, focada do sujeito, enquanto agente ativo na assimilação dos conhecimentos e na promoção do crescimento pessoal, tendo em vista a inclusão produtiva.

Durante o atendimento individual ou em grupo dos alunos, o fortalecimento da autoestima, do autoconhecimento, do respeito mútuo, da valorização pessoal e da formação do vínculo entre os participantes e os funcionários do setor, são algumas das questões trabalhadas para o melhor desenvolvimento pessoal e profissional do jovem. Este acompanhamento é realizado, através de contatos e reuniões semanais, nas quais são avaliados e registrados a frequência escolar, a pontualidade, a motivação no curso e o aproveitamento dos adolescentes.

Em síntese, a AMAS tem como proposta, o desenvolvimento de ações e projetos para a promoção dos Direitos Sociais, nos termos da Constituição Federal e de legislações específicas, junto às comunidades de áreas de risco social, bem como a promoção de

atividades sócio-assistenciais no município de Belo Horizonte. Desta forma, suas metas são a geração de trabalho e emprego, através da seleção, capacitação, profissionalização e inserção de adolescentes no mercado de trabalho; a inclusão social de famílias de baixa renda, por meio de projetos sociais de atendimento; a promoção de parcerias com o poder público, privado e entidades do terceiro setor, visando a inclusão social; a orientação e encaminhamento para as fontes de empregos e a promoção de cursos de capacitação para os adolescentes, jovens e adultos de baixa renda e riscos social e pessoal.

Em relação à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, destaca-se que, desde 1993, vem promovendo ações direcionadas para a geração de emprego e renda para o público dos referidos programas.

De acordo com Machado (2004), as demandas populacionais e de segmentos da administração do município de Belo Horizonte, são contempladas mediante iniciativas fragmentadas, sendo umas com maior duração, e outras mais efêmeras. Dentre essas iniciativas, pode-se destacar os programa da AMAS para Qualificação Profissional de Adolescentes²³; o Programa de Qualificação QUALIFICARTE²⁴; a Escola Profissionalizante Raimunda Soares²⁵, localizada na Pedreira Padre Lopes, destinada ao atendimento de pessoas negras desta região e a Escola Pão Padaria (Padaria Escola Nicola Calicchio) e a Cozinha Pedagógica e Profissionalizante Josefina Costa²⁶.

A partir de 2000, devido à Reforma Administrativa da Prefeitura, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, foi reestruturada, passando a se denominar Secretaria Municipal de Assistência Social. Passaram então, a ser priorizados os atendimentos às famílias, às crianças, aos adultos, aos idosos e aos sujeitos com necessidades especiais, através da intermediação de Gerências, criadas pela Prefeitura.

Os Programas desenvolvidos pelo município, segundo Machado estão:

²³ Já mencionados anteriormente.

²⁴ Objeto de estudo desta pesquisa, que será abordado no capítulo posterior.

²⁵ Esta escola foi inaugurada em 1998, a partir das reivindicações dos moradores da Pedreira Padre Lopes no orçamento participativo de 1996. Segundo Sumiya (2004), a reivindicação de uma escola profissionalizante demonstra, por parte dos moradores da comunidade, o desenvolvimento da idéia de que o processo de exclusão a que estão submetidos deve ser enfrentado por meio de medidas estruturais. No início da primeira década do século XXI, a programação da Escola era de oferecer 40 cursos diferentes, divididos em grandes áreas como a de alimentação, de artesanato, de beleza e higiene, de cultura e afins, de informática e serviços e de promoção da saúde.

²⁶ No ano de 2000, foi implementado o Programa Padaria-Escola Nicola Calicchio e Cozinha Pedagógica Josefina Costa, no Mercado da Lagoinha. Em parceria com a iniciativa privada, o Programa tinha como proposta a formação e qualificação de mão-de-obra na área de alimentação, contando com uma oferta de mais de 100 cursos para a população em geral, oferecidos de acordo com a demanda, a preços acessíveis. Dentre eles, foram ofertados os cursos de Panificação, Salgados, Garçom, Pizzaiolo, Barman e Organização de Festas e Eventos. A Padaria-Escola e a Cozinha Pedagógica foram desenvolvidas como auto-sustentáveis, através das parcerias firmadas com a iniciativa privada e da cobrança da taxa de inscrição nos cursos.

(...) reunidos sob a denominação de “BH Cidadania”, são voltados para os segmentos populacionais mais vulneráveis da cidade e tentam articular ações de programas de saúde, educação, trabalho, etc. Quanto aos trabalhadores mais velhos, por exemplo, foi identificada a dificuldade de ampliar sua baixa escolaridade por vários motivos e, a partir daí, foram desenvolvidos projetos de “formação socioprofissional” adaptados a suas características pessoais e condições de vida e trabalho, incluindo desde modos de apreensão do conhecimento até restrições de tempo e de recursos de transporte (MACHADO, 2004, p.189).

Devido às modificações decorrentes da Reforma Administrativa empreendida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a Gerência de Coordenação dos Programas de Geração de Emprego e Qualificação de Mão-de-Obra (GGEM), criada para desenvolver Programas e Políticas Públicas de Emprego Geração de Renda e Qualificação Profissional, no âmbito do município de Belo Horizonte, promoveu a criação e o desenvolvimento de cinco Projetos novos: Cursos Técnicos, Aperfeiçoamento Profissional e Formação de Empreendedores, Formação Básica (PlanTeQ²⁷) e o Plano Setorial de Qualificação (PlanSeQ²⁸).

Tendo em vista a análise do perfil do público dos Programas Sociais, a Prefeitura de Belo Horizonte, identificou a necessidade de investir na qualificação e requalificação dos cidadãos, de acordo com a idade, escolaridade, gênero e demanda de qualificação.

Esse público é cadastrado nos Programas Sociais do município, tendo suas necessidades e interesses registrados. A partir do diagnóstico realizado por profissionais de psicologia e pedagogia, os sujeitos interessados e cadastrados são agrupados, tendo em vista as suas motivações e interesses em comum. A partir desse agrupamento, esses sujeitos são encaminhados para um treinamento específico, através de cursos que orientam: a elaboração do currículo e para a postura em entrevista de emprego, o uso da digitação, a participação em trabalho em equipe, a valorização da auto-imagem, o marketing pessoal, a apresentação em público, a forma de lidar com situações inesperadas no trabalho, o atendimento ao público.

Concluída a fase de treinamento, os sujeitos são direcionados para a área de qualificação. Os cursos de qualificação são realizados com o fomento de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e dos oriundos do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), do Ministério do Trabalho e Emprego. Atualmente, novas parcerias e projetos estão sendo

²⁷ O Plano Territorial de Qualificação qualifica e capacita trabalhadores nas áreas voltadas à promoção do empreendedorismo. Os cursos são desenvolvidos em diversos setores como construção civil, indústria e confecção. Em Belo Horizonte existem cursos como de promotor de vendas, operador de caixa, atendente de lanchonete e corte e costura.

²⁸ Este Plano capacita trabalhadores em todo o país, nas áreas de metalúrgica, de aeronáutica, de turismo, de trabalho doméstico e de petróleo e gás.

planejados para a criação de novos cursos, que respondam melhor às demandas do público cadastrado, tais como Cursos Técnicos para jovens que concluíram o Ensino Médio e Cursos de Atualização Profissional.

A programação dos cursos ofertados pela Prefeitura de Belo Horizonte é elaborada, considerando as demandas advindas do mercado de trabalho e do público em geral. Desta forma, as pessoas são encaminhadas de acordo com suas necessidades, aptidões e interesses. Outro aspecto a ser destacado no âmbito da educação profissional municipal, se refere ao Núcleo Integrado de Apoio ao Trabalho que encaminha sujeitos com baixa escolaridade, para a complementação de sua trajetória escolar.

Na atual Administração Municipal, um segmento populacional que deve ser priorizado é o de jovens na faixa etária compreendida entre 16 e 24 anos, tendo em vista a ocorrência de problemas ligados às drogas, à violência e à carência de trabalho. Um subprograma do Consórcio Social da Juventude é o do Trabalho Social Formativo, que, em Belo Horizonte, é feito através de uma parceria da Prefeitura com organizações não governamentais (ONG's), que oferta cursos de formação para adolescentes, que recebem uma bolsa de estudos, sob a condição de se comprovar a frequência à escola.(MACHADO, 2004)

É interessante a preocupação da Prefeitura com este contingente populacional, uma vez que o desemprego entre os jovens é muito alto. Na definição dos grupos vulneráveis à pobreza, identificou-se como um destes grupos o de desempregados sem experiência que são fundamentalmente jovens do sexo masculino com idade entre 15 e 17 anos e, do sexo feminino com idade entre 18 e 24 anos. No segmento masculino, predominam jovens com escolaridade inferior ao ensino fundamental. Neste caso, caberia ação semelhante a que a Prefeitura já vem adotando em Trabalho Social Formativo, com ênfase na escolarização, para além do controle da assiduidade escolar, o que envolveria mecanismos de acompanhamento escolar (MACHADO, 2004, p.191).

Em relação às mulheres jovens desempregadas, a pesquisadora em pauta, verificou que elas são mais velhas e mais escolarizadas do que os sujeitos do sexo masculino. Em síntese, são necessárias ações voltadas para facilitar a inserção no mercado de trabalho e ações para treinamento em determinadas atividades produtivas.

Segundo Machado (2004), apesar das diversas ações de qualificação profissional, desenvolvidas por secretarias e instâncias da Prefeitura de Belo Horizonte, a administração municipal não elaborou uma “política de qualificação”, o que leva suas intervenções e propostas serem caracterizadas como desarticuladas das políticas de geração de emprego e renda do município, que se encontram condicionadas por entraves políticos, que dificultam a formulação de uma política unificada.

Assim, os impactos das denominadas “políticas de inclusão produtiva do público oriundo dos programas sociais” do referido município são limitados, devido tanto à falta de um plano de desenvolvimento municipal estruturado e orgânico quanto à pulverização de iniciativas que são fragmentadas em diversos setores públicos. Outro fator abordado pela pesquisadora, é a crise vivenciada pela econômica brasileira, que vem contribuindo para a ampliação de novas demandas relativas aos direitos sociais. Para Machado (2004), mesmo que a crise seja nacional, ela é produzida pelas cíclicas crises do capitalismo, que trazem desdobramentos nas administrações locais. Assim, os desafios das Políticas de Geração de Emprego e Renda poderiam ser enfrentados pela união da dimensão emergencial, com a estrutural, quebrando o ciclo de reprodução da pobreza e articulando essas políticas a um Projeto de Governo voltado para o desenvolvimento econômico e social.

Tendo em vista tais questões, os gestores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, buscando estabelecer Diretrizes para a Implementação de Políticas Públicas Sociais e Assistenciais, regulamentaram o Programa Municipal de Qualificação (PMQ), criado em 2005.

O Programa Municipal de Qualificação de Belo Horizonte – PMQ, vinculado à Secretaria Municipal de Políticas Sociais, tem por objetivo promover a integração das várias ações de qualificação social e profissional desenvolvidas pelos órgãos da Administração Municipal, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas a emprego, trabalho, renda e educação (BRASIL, 2007).

De acordo com as Bases do Programa Municipal de Qualificação de Belo Horizonte, explicadas no Anexo único do Decreto n.12.784/07, o PMQ deve promover a formação e a qualificação profissional como instrumentos de continuidade para o desenvolvimento das capacidades de autonomia e auto-sustentação dos indivíduos atendidos. Para isso, é necessário aumentar a possibilidade de inserção do público-alvo das ações de qualificação social e profissional no mercado de trabalho formal; oferecer cursos técnicos aos jovens; potencializar os resultados das ações de qualificação social e profissional; valorizar, nos cursos ofertados, os conhecimentos já adquiridos pelo aluno; promover a articulação das ações voltadas para a elevação da escolaridade da população; ofertar novas modalidades de formação profissional e propor um sistema de certificação de cursos com critérios de aceitação no mercado de trabalho.

Os Cursos de Qualificação Social e Profissional do PMQ são organizados em quatro níveis: a qualificação inicial básica, a requalificação profissional, o aperfeiçoamento profissional e a formação profissional em nível pós-médio. Para cada nível de curso, foram

estabelecidos pré-requisitos para a definição dos beneficiários, considerando a sua trajetória social, escolaridade, formação profissional, situação sócio-ocupacional e experiência de trabalho. (BRASIL, 2007)

Atualmente, são oferecidos cerca de 60 cursos, sendo que a Qualificação Básica, oferta Cursos de Cozinheiro, de Assistente Administrativo, de Recepcionista, de Cuidador de Idosos, dentre outros. São ofertados também, o Curso, em nível técnico, de Mecânica, de Hotelaria e de Montagem de Rede de Computadores; assim como o Curso, em nível de aperfeiçoamento profissional, de Saladeira, de Mecânica de Usinagem, de Pedreiro de Acabamento, de Eletricista de Força e Controle, dentre outros.

Para o desenvolvimento dos Cursos de Qualificação Profissional e Social foram selecionados quatro instâncias/equipamentos, nas quais as ações são diretamente executadas pela Administração Municipal: os Centros de Apoio Comunitário (CAC's), o Mercado Popular da Lagoinha, os Centros de Qualificação Profissional – QUALIFICARTE's e a Escola Profissionalizante Raimunda da Silva Soares.

O Qualificarte, objeto de estudo desta pesquisa, é uma das unidades do Serviço de Formação Sócio Profissional da Secretaria Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte, que deve atuar em sintonia com os princípios do PMQ. Os cursos ofertados nos QUALIFICARTE's não devem realizar um processo de seleção. Assim, a coordenação de cada instância/equipamento deve observar as diretrizes do PMQ, com referência aos conteúdos pedagógicos e à carga horária, tendo o compromisso de encaminhar todos os alunos para o cadastramento no Núcleo Integrado de Apoio ao Trabalho. Cabe aos responsáveis pela coordenação do PMQ, acompanhar a organização dos cursos, juntamente aos coordenadores de cada equipamento.

4 DADOS COLETADOS PELA PESQUISA: FALAS DE SUJEITOS DO QUALIFICARTE SOBRE O SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR

Segundo Lahire (1997), um pesquisador não deve definir o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar, pois esses termos são categorias produzidas, historicamente, pela própria instituição escolar. Ao contrário, ele deve contextualizar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Tais concepções são produtos discursivos históricos de configurações escolar e econômica singulares. Assim, é necessário esclarecer que estamos lidando aqui com noções relativas de grande variabilidade.

Para uma melhor compreensão sobre o processo de fracasso escolar, se torna necessário identificar sua gênese e descrever sua trajetória ao longo da história da educação. De acordo com Oliveira (1998), o ponto de partida dessa retrospectiva deve ser iniciado a partir da visão de mundo priorizada pela burguesia do início do século XIX, fundada, essencialmente, na valorização do conhecimento humano, na priorização da racionalidade instrumental, no poder e na capacidade do domínio do homem sobre a natureza.

Para Patto (1999), esses princípios, defendidos pelos filósofos do Iluminismo foram legitimados devido, sobretudo, ao desenvolvimento do setor produtivo-comercial. Assim, o sucesso e o prestígio social eram priorizados e alcançados por meio do mérito, do talento, do esforço e da habilidade de cada indivíduo. Pode-se observar o foco do projeto liberal nesse período, que pregava a igualdade de oportunidades, ao contrário da indesejável desigualdade baseada na herança familiar. Para essa autora, a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual, pode ajudar na compreensão dos caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar, centrados na idéia de que as aptidões naturais humanas eram herdadas.

A pretensa compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, priorizada no século XIX, foi articulada na confluência de duas vertentes, vinculadas às áreas das Ciências Naturais e da Saúde, ou seja, das Ciências Biológicas e da Medicina. Essas concepções têm uma visão organicista das aptidões humanas, carregadas de pressupostos racistas e elitistas, que procuravam as causas do fracasso escolar em alguma anormalidade orgânica. Na passagem do referido século, as contribuições da psicologia e da pedagogia, levaram à uma concepção menos hereditária da conduta humana, isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. (PATTO, 1999)

Para se ter uma maior visão do fracasso escolar, considera-se importante periodizar a história da política educacional no mundo ocidental, a partir de duas grandes etapas, definidas por Zanotti (1972). O primeiro período, que se iniciou em 1870 e terminou em 1914, foi marcado pela missão da escola de redimir a humanidade, pois o ideário nacionalista julgava ser necessário a contribuição dessa instituição, para promover a homogeneização e a integração do país, visando a instauração de nações fortes, unificadas e progressistas.

No Brasil, essa época foi marcada pelo surgimento de uma posição político-ideológica que passou a justificar as diferenças entre grupos e raças e, conseqüentemente, as diferenças de rendimento escolar entre as classes sociais. De acordo com Patto (1999), a crença de que, com o fim do trabalho escravo, as condições para a distribuição social dos indivíduos seriam pautadas, apenas, por suas aptidões naturais, passou a ser hegemônica, a partir do acirramento do ideário político liberal no País. Na década de 1920 idéias vinculadas a esse ideário e consubstanciadas na necessidade de promover a democratização da educação começam a ser veiculadas, levando ao crescimento da rede pública de ensino. Assim, a corrente pedagógica do liberalismo, certamente, foi a influência mais visível que o pensamento educacional brasileiro sobre a escolarização recebeu como herança da Primeira República.

Na década de vinte, o liberalismo tanto alimentou o pensamento educacional brasileiro com a idéia de igualdade de oportunidades e legitimação das diferenças individuais como responsáveis pela divisão social, quanto divulgou novas teses sobre o arianismo da aristocracia e a inferioridade da plebe. Essas teorias racistas eram convenientes para a confluência de um estado de coisas injusto, peculiarizado pela defesa verbal de idéias liberais, que marcaram a sociedade brasileira monarquista e escravocrata, assim como a vida social no Brasil republicano, do trabalho “livre”. (PATTO, 1999)

Entretanto, essa crença no poder da escola como “redentora da humanidade”, foi abalada devido à eclosão da Primeira Grande Guerra. Assim, iniciou-se a segunda etapa da política educacional, delimitada entre os anos de 1918 até 1936, quando o ideário difundido pelos liberais, centrado na universalização da escola obrigatória, gratuita e capaz de transformar a humanidade, foi desacreditado. A falência do poder atribuído à escola, desferiu um golpe nos liberais, que acreditavam que a escola poderia redimir os homens da ignorância e da opressão. Propunha-se, então, implementar uma pedagogia cimentada na paz e na democracia. Seus teóricos partiam da crítica à escola tradicional, que se expandira no século XIX e a responsabilizaram pelos problemas sócio-educacionais. À pedagogia da imposição deveria se opor uma pedagogia baseada nos conhecimentos advindos da psicologia nascente, tendo em vista tanto o respeito à natureza do desenvolvimento infantil, quanto a rejeição ao

verbalismo do professor e a valorização da participação ativa do aluno, no seu processo de aprendizagem. (ZANOTTI, 1972)

Após a Segunda Guerra Mundial, os testes de mensuração intelectual invadiram as escolas, e, conseqüentemente, a psicométrica - uma das prioridades do escolanovismo - que passou a ser extremamente valorizada. De acordo com Oliveira (1998), o desenvolvimento e a maior divulgação da psicanálise, contribuíram para mostrar a importância do ambiente familiar e social na formação da personalidade. Essa posição psicanalítica reverteu o discurso da psicologia educacional, que passou a denominar de “criança problema”, aquela que era anteriormente estigmatizada como anormal. A partir de então, foram redefinidas as causas do fracasso escolar, que começaram a ser buscadas no ambiente sócio-afetivo-familiar da criança desajustada. Dessa forma, os pesos atribuídos à hereditariedade e à raça foram sendo transferidos, prioritariamente, aos fatores ligados, como foi exposto, aos ambientes familiar e social, nos quais a criança se inseria.

No Brasil, segundo Ferraro (1992), as políticas educacionais dos anos 50, do século XX, priorizaram a “Teoria da Privação” ou da “Carência Cultural”, no qual a “novidade” não estaria centrada na sintomatologia do fracasso escolar, mas em um novo “diagnóstico”, proposto pela referida teoria. À luz dos resultados de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, o “antigo mal” da escola fundamental brasileira, traduzido no fracasso escolar, passou a ser explicado em termos de privação ou carência, especialmente cultural, dos sujeitos/alunos das classes populares. Assim, essa Teoria, que levou à implementação de Programas de Educação Compensatória, tinha como base uma concepção biologizada da sociedade e etnocêntrica de cultura, procurando explicar o desempenho escolar e profissional desigual dos sujeitos das classes sociais, por meio de definição de estereótipos.

Para Oliveira (1998), a partir de 1980, com o processo de redemocratização do País e com uma maior conscientização da relevância da educação para a formação cidadã, assistiu-se a um considerável crescimento de oportunidades de acesso à escola. Além da gratuidade do ensino público, obrigatoriedade escolar no nível de 1º grau e valorização do pessoal do ensino, a Constituição de 1988 propôs, também, a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), também, dispõe sobre questões ligadas ao acesso e a permanência do aluno na escola, através da instauração de um ensino de qualidade. Entretanto, apesar dos discursos normativos, o fracasso escolar, sobretudo, a evasão continuam a existir no cenário escolar brasileiro. No caso da repetência, estratégias questionáveis como a promoção automática, vêm sendo utilizadas por diversos

sistemas de ensino. Entretanto, elas só conseguem forjar dados que mostram o alcance de um suposto sucesso escolar, sem assegurar o real aprendizado dos alunos.

Assim, o fato deste trabalho estar centrado na identificação do sucesso e do fracasso escolar de alunos do Qualificarte I, reveste-se de importância, sobretudo, porque os sujeitos investigados, por serem oriundos, em sua maioria, de estratos sociais extremamente marginalizados, precisam trabalhar e a conciliação entre a atividade laboral, o estudo e, no caso das mulheres, as questões ligadas à maternidade e o trabalho doméstico, torna-se muito difícil.

Em síntese, e reiterando, torna-se fundamental destacar o indicador de sucesso e fracasso escolar, que tem como base a própria estrutura avaliativa do Qualificarte I. Considerando que o fracasso escolar se traduz na repetência e na evasão e como a primeira “categoria”, não ocorre no âmbito do Qualificarte, trabalhou-se nesta pesquisa, exclusivamente, com o fenômeno da evasão. Já os casos de sucesso escolar foram identificados a partir da avaliação dos professores sobre o desempenho dos alunos, durante o curso. Então, neste trabalho, o conceito de “não-fracasso escolar”, apresentado por Spozati (2000) não será utilizado, já que o próprio corpo docente e técnico-administrativo do Qualificarte Gameleira definiu os casos pesquisados, como processos de sucesso escolar.

Tendo em vista a concepção que relaciona o desempenho escolar ao padrão sócio-econômico do aluno, é necessário enfatizar que a compreensão do fracasso e do sucesso escolar, nessa pesquisa, não contempla os “problemas de aprendizagem” e os “problemas de ensinagem”, como focos da questão. Assim, de acordo com Collares (1992), deve-se entender o fracasso escolar como um problema social e politicamente produzido.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi fundamental analisar as propostas do Qualificarte e caracterizar uma unidade, situada no bairro Gameleira, visando identificar as especificidades organizacionais e locais. A apresentação e a análise dos dados quantitativos foram necessárias para a caracterização do objeto desta pesquisa, assim como a identificação e descrição sócio-econômica do corpo docente e técnico-administrativo e dos alunos evadidos e concluintes dos cursos ofertados, pelo Qualificarte I. Após a apresentação dos dados quantitativos, são expostos os dados qualitativos, coletados por meio de entrevistas, devidamente, analisados. Essas entrevistas mostram visões diferentes sobre os processos de fracasso e sucesso escolar, podendo ser analisadas, levando em conta a posição social e hierárquica de cada sujeito. Assim, as visões dos professores e gestores foram analisadas, separadamente, das dos alunos.

A partir das considerações da ética em pesquisa, a identidade dos sujeitos entrevistados foi preservada. Para isso foram criados pseudônimos para cada sujeito entrevistado, identificando apenas sua posição no cotidiano escolar. Portanto, os alunos evadidos foram identificados como AE e os alunos concluintes como AC. Os professores foram identificados como P e os gestores como G. Na frente de cada letra foram acrescentados números, que possibilitaram a definição quantitativa de cada entrevistado, a partir de sua posição no processo de ensino-aprendizagem.

4.1 A Origem e as Propostas do QUALIFICARTE.

Os Cursos de Qualificação, segundo Andrade (2003), tiveram origem no Programa “Balcão das Profissões”, criado em 1995 pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), que, na época, oferecia aos trabalhadores da área de construção civil e da área de trabalhos domésticos, um equipamento de intermediação de trabalho. Assim, estes serviços eram contratados, mediante orçamento ou jornadas de trabalho, equivalentes a quatro ou oito horas diárias. Os profissionais, cadastrados em uma central de atendimento, eram recrutados por meio de programas sociais, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS).

A partir do início da década de 1990, a SMDS começou a desenvolver Cursos de Qualificação Profissional, por meio de uma rede de entidades conveniadas. Esses cursos eram voltados para as ações de qualificação profissional, com o objetivo de capacitar trabalhadores. Assim, a SMDS passou a ofertar formação profissional, de 1993 a 1996, através do Programa Especial de Trabalho e Renda que oferecia cursos básicos de educação profissional, por intermédio do Projeto de Formação Profissional, através da execução direta dos Centros de Apoio Comunitário (CAC's) e da ação indireta das Organizações Não Governamentais (ONG's), que tinham liberação de recursos do tesouro municipal, para manutenção dos cursos. (ANDRADE, 2003)

Tendo em vista a expansão da política de inclusão social e econômica, priorizada pelo município de Belo Horizonte, foi criada a Metodologia “Qualificarte”, uma experiência de formação sócio-profissional que concebe os usuários da Assistência Social como sujeitos em suas múltiplas dimensões. Esta metodologia associa a capacitação técnica e a formação para a

cidadania, tendo em vista estimular o desenvolvimento relacional e a transmissão de noções de planejamento e gestão econômica. (BELO HORIZONTE, 2001)

Entre meio a esse processo o Qualificarte, Centro de Qualificação Profissional, foi criado, no final da década de 90, a partir de uma parceria feita entre a Diretoria do Trabalho da SMDS e a Escola Sindical 7 de Outubro²⁹. Essa ação visava ampliar a oferta de qualificação profissional às camadas populares, especificamente àqueles setores já envolvidos em programas de proteção da SMDS, buscando superar a situação de risco social em que se encontram. (CASTRO, 2002)

A primeira unidade do Qualificarte foi instalada em 1998, com localização no bairro Gameleira, de Belo Horizonte³⁰. No início do século XXI, as normas para a coordenação e execução de cursos de capacitação profissional para jovens e adultos em risco pessoal e social, ofertados pelo Centro de Qualificação Profissional foram definidas, através do Decreto Municipal n. 10.554/01. O Qualificarte, então, passou a integrar a Gerência de Preparação para a Inclusão Produtiva³¹, responsável pela efetivação de projetos de combate a pobreza, a serem executados em nível regional no que se refere à perspectiva de inclusão no mercado de trabalho, assim como o apoio técnico e orientação para as ações de geração de trabalho e renda, tendo em vista os usuários da Política de Assistência Social.

Em relação aos recursos necessários para o funcionamento e manutenção dos cursos ofertados pelo Qualificarte I, pode-se destacar o aporte financeiro do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), conseguido através da solicitação à Comissão Municipal de Empregos de Belo Horizonte e, também, dos recursos oriundos do tesouro municipal.

A concepção pedagógica de qualificação profissional, priorizada pelo Qualificarte funda-se na formação de sujeitos para atuarem nas vidas econômica e social, não se limitando à simples transmissão de saberes técnicos, adequados ao desempenho de determinados ofícios. O objetivo do Qualificarte é contribuir para a formação de cidadãos ativos nos terrenos econômico, social e político. Para isso, é necessário oferecer formação sócio-profissional, visando disponibilizar aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social e

²⁹ Organização Não Governamental atuante na área de educação popular.

³⁰ Nos primeiros anos de atividade, o Qualificarte era restrito às instalações do bairro Gameleira. Mas, desde 2001, o programa conta com mais duas instalações. Atualmente, há três unidades do programa. O Qualificarte II está localizado na regional leste, na vila Mariano de Abreu e atende à comunidade local. O Qualificarte III, no bairro Ipiranga, atende preferencialmente às pessoas com necessidades especiais, maiores de 16 anos. Alguns cursos são ministrados, também, na Cozinha Comunitária Alto Vera Cruz. Entretanto, apenas a criação do Qualificarte I, localizado no bairro Gameleira, será enfocada, já que o objeto de estudo desta dissertação está associado a esta unidade.

³¹ Com a Reforma Administrativa de 2001, a SMDS voltou a ser Secretaria Municipal da Assistência Social (SMAS), e a Diretoria do Trabalho foi substituída pela Gerência de Preparação para a Inclusão Produtiva (GEIP), que passou a assumir o Qualificarte.

inclusão precária no sistema capitalista, possibilidades de aquisição de conhecimentos plurais, visando a construção de sua autonomia e a inserção no mercado de trabalho. Outro aspecto fundamental, é oferecer aos sujeitos a capacitação profissional adaptada ao público da Assistência Social, respondendo à demanda de mercado e às necessidades dos trabalhadores. De acordo com as propostas do Qualificarte, estes objetivos poderiam ser atingidos, na medida em que os sujeitos constroem reflexões críticas acerca da sociedade e são disponibilizadas novas oportunidades de inserção desses sujeitos na organização social e econômica. (DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2000).

O público atendido pelo Qualificarte é composto por jovens e adultos, usuários das Políticas de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, marcada pela baixa escolaridade e pelo desemprego. Estes sujeitos são encaminhados pelos técnicos dos programas sociais de origem³², com intuito de despertá-los para a “necessidade”³³ de obterem capacitação profissional. Os jovens e adolescentes atendidos pelos Programas Sociais do Município, podem ser caracterizados por suas trajetórias de rua e pelo atendimento às medidas sócio-educativas, previstas nesses programas. Em sua maioria, esses jovens são filhos de famílias marcadas pelo desemprego, pelo alcoolismo e violência doméstica. Já os adultos atendidos por esses programas são, geralmente, moradores de rua, desabrigados devido às intempéries, desempregados ou subempregados e com renda, até um salário mínimo. Os adultos, em sua maioria, são mulheres, responsáveis pelo sustento de suas famílias. (BELO HORIZONTE, 2003)

Segundo os documentos analisados, que caracterizam o perfil dos cursistas do Qualificarte, verificou-se que tanto jovens quanto adultos, apresentam traços em comum, como a socialização inadequada, a baixa escolaridade e a baixa auto-estima.

Entende-se como socialização, o processo pelo qual o sujeito, que ao ingressar no mundo está submetido a um conjunto de sistemas simbólicos pré-existentes, apropria-se de uma posição numa dada estrutura social, de normas, valores e papéis que lhe são propostos ou impostos. Esta apropriação se dá através de um conjunto de relações e processos sociais e exige a mediação do outro. Este outro, compreendido em uma acepção mais ampla, representa as diferentes instituições

³² Os programas da SMDS, atual SMAS, que encaminham o seu público aos cursos do Qualificarte são: Programa Miguilim, Programa de Apoio à Pessoa Portadora de Deficiência, Programa de Apoio à População de Rua, Programa de Abrigos, Programa de Famílias, Programa Liberdade Assistida, Centro de Atendimento ao Adolescente, Programa de Socialização Infante Juvenil, Programa Arte, Renda e Cidadania, Programa de Integração ao Mercado de Trabalho, Programa Cidadania da Mulher. (BELO HORIZONTE, 2003)

³³ Este termo foi utilizado no documento “Qualificarte: uma experiência singular de Qualificação Profissional”, para caracterizar o público, que de acordo com o documento deve ser sensibilizado para a necessidade da capacitação ofertada pelo Qualificarte. Esta concepção de que as camadas populares devem se “conscientizar” em relação ao seu papel na sociedade, remonta à histórica concepção depreciativa do trabalho manual exercido pelos sujeitos desfavorecidos sócio e economicamente.

que, em nossa sociedade, desempenham a função de formação humana, como a família, a escola e a própria experiência de e com o trabalho. No caso do público-alvo do Qualificarte, entretanto, essas instituições sociais, estiverem e estão, via de regra, precariamente presentes (BELO HORIZONTE, 2003, p.4-5).

Assim, de acordo com os gestores das Políticas Públicas de Assistência Social do município de Belo Horizonte, esses sujeitos, do ponto de vista da formação, apresentam falhas e rupturas no processo de socialização, o que vem acarretando conseqüências relativas à constituição de suas identidades sociais. As representações de si, a imagem de si e a que se quer dar de si aos outros, e a construção das expectativas e dos valores, ocorrem em referência às relações que os sujeitos mantêm com os outros e com o mundo social, no processo pelo qual se constitui sua história singular.

Quanto ao trabalho poucos apresentam experiências de atividades profissionais regulamentadas, com direitos assegurados. Em sua maioria, vivem de “bicos”, sendo que alguns beiram à marginalidade. Sobrevivem geralmente do comércio informal, muitos são camelôs e biscateiros, embora alguns pratiquem a mendicância ou até mesmo pequenos delitos (ANDRADE, 2003, p.19).

Segundo essa autora, esse histórico leva à uma socialização precária, na medida em que o processo que forma o sujeito social e lhe possibilita a aquisição de conhecimentos, é realizado por meio da escola, do trabalho e da família. Assim, a realidade, vivenciada pelos referidos sujeitos, é resultante de um processo de produção de baixa auto-estima.

De acordo com Macedo (2003), em função das adversidades decorrentes da situação de vulnerabilidade social e pessoal dos alunos do Qualificarte I, os apoios material e social são fundamentais para garantir a freqüência nos cursos, melhorar o aproveitamento e elevar a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Esses apoios se traduzem no custeio dos deslocamento, da alimentação oferecida durante os horários de aula, na cessão de instrumentos e ferramentas de trabalho e no acompanhamento social, visando assistir o indivíduo nas questões sociais, além da qualificação profissional³⁴.

Em 2008, os cursos ofertados pelo Qualificarte I eram de Cabeleireiro; de Informática Básica com Digitação; de Manicura e Pedicura; de Depilação e Estética Corporal; de Salgados; de Cozinheiro Auxiliar; de Confeitaria; de Recepcionista; de Garçom e Garçonete com Coquetelaria. Esses cursos são desenvolvidos a partir de uma metodologia específica, estruturada em Formação Técnica, Formação Ampliada e Vivência Profissional. A primeira

³⁴ O Qualificarte já ofereceu benefícios monetários, atribuídos ao indivíduo, na proporção da freqüência às aulas. Entretanto, de acordo com a maioria dos gestores e do corpo docente do Qualificarte I, esta experiência não teve sucesso, devido à compreensão equivocada da concepção de bolsa-aprendizado, por parte dos alunos.

consiste na formação para o exercício de uma determinada profissão por meio da aquisição e domínio de métodos, técnicas, conhecimentos e habilidades. A Formação Ampliada trabalha conteúdos que fornecem ao sujeito as bases para o desenvolvimento no âmbito pessoal, coletivo e produtivo. Os conhecimentos adquiridos são colocados em prática através da vivência profissional, que possibilita a aplicação dos conhecimentos teóricos e a socialização com o mundo do trabalho.

A formação profissional se baseia numa concepção metodológica **denominada Metodologia Qualificarte**, que parte da compreensão de que se deve trabalhar a pessoa enquanto sujeito em suas múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, ética, estética. Busca-se também trabalhar conhecimentos gerais e técnicos da formação profissional de forma integrada, construindo-se uma relação dialética entre a profissionalização e o trabalho como experiências de formação e realização humana. Por isso, procura incorporar, no processo de ensino-aprendizagem, os saberes desenvolvidos pelo beneficiário nas suas experiências de trabalho e em outras práticas sociais (BRAGA; CAMARGOS, 2003, p. 5).

Para Macedo (2003), essas modalidades da metodologia criada estão dispostas para efeitos didáticos, porém, na prática, estabelecem uma relação de complementaridade e interdependência visando a formação integral em detrimento da fragmentação do saber. Assim, a flexibilização curricular, em função das necessidades de cada aluno, é fundamental. Segundo a autora, os conteúdos curriculares são trabalhados buscando “desenvolver no aluno habilidades, competências e atitudes³⁵ considerando sua capacidade psicofísica e cognitiva” (MACEDO, 2003, p.9).

A estrutura física do Qualificarte I é composta por um amplo espaço externo, que dispõe de jardins³⁶, três salas destinadas às funções do setor administrativo e sete salas disponibilizadas para a realização das atividades desenvolvidas pelos cursos ofertados. Essas salas são distribuídas da seguinte forma: duas salas de aula, um laboratório de informática com 9 computadores, duas salas equipadas com infraestrutura para cursos da área de higiene e beleza, duas cozinhas planejadas e uma sala equipada para atender às atividades do curso de garçom³⁷.

³⁵ Essa concepção de aprendizagem enfoca a individualização do desempenho escolar e das desigualdades sociais, caracterizando os chamados grupos desfavorecidos. Assim, a compreensão das desigualdades sociais e educacionais é reduzida a relações causais diretas, por meio de concepções que naturalizaram a qualificação e um suposto déficit cultural como fatores determinantes do desempenho dos sujeitos. Essa visão será abordada ao longo da análise dos dados coletados nesta pesquisa.

³⁶ Estes jardins eram utilizados na parte prática dos cursos de Jardinagem, Pedreiro e Pintor. Entretanto, devido ao alto índice de evasões, esses cursos não são mais ofertados, no momento.

³⁷ Outras fotografias podem ser vistas nos Apêndices.



Figura 1: Oficina dos Cursos da Área de Alimentação (Cozinha)
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo



Figura 2: Oficina do Curso de Cabeleireiro
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo



Figura 3: Oficina do Curso de Manicure e Pedicure
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo



Figura 4: Oficina do Curso de Informática
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo



Figura 5: Oficina do Curso de Garçom
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

4.2 O Perfil do Corpo Docente e Técnico-administrativo do Qualificarte I.

Conforme explicitado, foram aplicados questionários aos professores e gestores do Qualificarte Gameleira, com o objetivo de definir o perfil desses sujeitos, que estão ligados às práticas docente e administrativa desenvolvidas nos cursos ofertados aos jovens e adultos, usuários dos Programas de Assistência Social, ofertados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Os 11 sujeitos que responderam ao questionário, também foram entrevistados, acerca do objeto de estudo, desta dissertação. Inicialmente, serão apresentados os dados quantitativos coletados, visando caracterizar o corpo docente e técnico-administrativo na unidade pesquisada do Centro de Qualificação Profissional.

Além da caracterização do corpo docente e técnico-administrativo, os questionários, também, identificaram a posição dos sujeitos sobre o fracasso e o sucesso escolar no âmbito dos cursos profissionalizantes, ofertados pelo Qualificarte I. Os dados coletados por esse instrumento de pesquisa, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, na qual os professores e gestores expressaram, por meio das entrevistas, seus pensamentos sobre o tema em questão.

Após a aplicação dos questionários, pode-se identificar que, a maior parte dos sujeitos que compunha a equipe do Qualificarte I em 2008, residia em Belo Horizonte, enquanto apenas 18% moravam em Contagem e 9% em Santa Luzia, como mostra a Tabela 1.

TABELA 1
Local de Residência

Residência	Quantidade	Porcentagem
Belo Horizonte	8	73%
Contagem	2	18%
Santa Luzia	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação ao gênero do corpo docente e técnico-administrativo, a Tabela 2 evidencia que ele é composto em sua maioria por mulheres, pois 73% dos sujeitos pesquisados são do sexo feminino e 27% do sexo masculino.

TABELA 2
Sexo

Sexo	Quantidade	Porcentagem
Feminino	8	73%
Masculino	3	27%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são profissionais posicionados na faixa etária entre 40 e 49 anos de idade. A Tabela 3 mostra que 64% dos respondentes estão nessa faixa etária.

TABELA 3
Faixa Etária

Idade	Quantidade	Porcentagem
Até 24 anos	1	9%
De 30 a 39 anos	2	18%
De 40 a 49 anos	7	64%
Mais de 50 anos	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A Tabela abaixo, demonstra que a maior parte dos sujeitos pesquisados é casada. Em relação ao estado civil do corpo docente e administrativo, foi constatado que 64% sujeitos são casados, enquanto os outros respondentes são solteiros os divorciados.

TABELA 4
Estado Civil

Estado Civil	Quantidade	Porcentagem
Casado (a)	7	64%
Solteiro (a)	3	27%
Divorciado (a)	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Dos 11 respondentes, 5 têm, apenas, um filho, o que equivale a 46% do total. De acordo com os dados da Tabela 5, a outra parte dos sujeitos pesquisados não tem filhos, enquanto 27% têm dois filhos.

TABELA 5
Filhos

Filhos	Quantidade	Porcentagem
Tem 1 filho	5	46%
Têm 2 filhos	3	27%
Não tem filhos	3	27%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Os dados referentes ao número de filhos são fundamentais para compreender a estrutura familiar e a responsabilidade sob seus sustentos. Apenas um sujeito é o único responsável pelo sustento familiar, enquanto a maioria dos respondentes é parcialmente responsável. A outra parcela não tem responsabilidade pelo sustento familiar, como pode-se ver na Tabela 6.

TABELA 6
Sustento Familiar

Sustento Familiar	Quantidade	Porcentagem
Único responsável	1	9%
Parcialmente responsável	6	55%
Não é responsável	4	36%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação à formação acadêmico/profissional, pode-se destacar que a maior parte dos sujeitos pesquisados possui o Ensino Médio completo. Dos 11 respondentes, 37% concluiu o Curso Científico, 27% o Curso Técnico de Nível Médio e 18% o Curso de Magistério. Os outros sujeitos concluíram o Ensino Superior e possuem Pós-graduação *Lato sensu*.

TABELA 7
Formação Acadêmico/Profissional

Formação	Quantidade	Porcentagem
Curso Científico	4	37%
Curso Técnico de Nível Médio	3	27%
Curso de Magistério	2	18%
Graduação e Pós-Graduação Lato sensu	2	18%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Os dados coletados mostram que, a maior parte do corpo docente e administrativo do Qualificarte I é composta por sujeitos com o Ensino Médio completo, concluído há mais de 13 anos. A Tabela 8 destaca que 73% dos respondentes concluíram sua última formação há mais de uma década.

TABELA 8
Conclusão da Última Formação

Período	Quantidade	Porcentagem
5 a 8 anos atrás	2	18%
9 a 12 anos atrás	1	9%
13 a 16 anos atrás	3	27,5%
17 a 20 anos atrás	3	27,5%
Há mais de 20 anos	2	18%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A Tabela 9 mostra que os sujeitos pesquisados exercem funções diferentes, sendo a maioria composta por professores, enquanto a parcela restante, é composta por gestores.

TABELA 9
Função no Qualificarte I

Função	Quantidade	Porcentagem
Professor	9	82%
Gestor	2	18%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A maior parte dos sujeitos pesquisados está no Qualificarte Gameleira num período compreendido entre 1 e 3 anos, o que evidencia uma grande mobilidade, especialmente, do corpo docente. Apenas um sujeito trabalha no Qualificarte há 10 anos, ou seja, desde a época da inauguração da primeira unidade, do Centro de Qualificação Profissional, como está explícito na Tabela 10.

TABELA 10
Tempo de Carreira no Qualificarte I

Tempo que está no Qualificarte I	Quantidade	Porcentagem
Entre 1 e 3 anos	7	64%
Entre 4 e 6 anos	3	27%
Há 10 anos	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

O pouco tempo de carreira dos funcionários no Qualificarte I corresponde, em grande parte, o período de docência na instituição. Essa rotatividade de professores pode ser justificada pela precariedade do regime de trabalho, no qual 82% dos sujeitos são contratados pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS). Um respondente possui cargo de confiança e, apenas, um é funcionário da Prefeitura de Belo Horizonte, estando vinculado ao regime estatutário.

TABELA 11
Regime de Trabalho

Trabalho	Quantidade	Porcentagem
Contrato (AMAS)	9	82%
Cargo de confiança	1	9%
Funcionário da PBH	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Outras questões foram abordadas nos questionários, que contemplaram categorias ligadas o fracasso e o sucesso escolar. Foi necessário definir a posição dos sujeitos para a posterior aplicação das entrevistas, visando identificar as correspondências e/ou contradições entre as respostas dos questionários e das entrevistas.

A maior parte dos sujeitos destacou que o fracasso escolar estaria associado a mais de um fator, portanto, foram identificadas diversas respostas para essa temática. Os 11 respondentes do questionário indicaram 39 razões que determinam o fracasso escolar nos cursos de capacitação ofertados pelo Qualificarte. Em síntese, 25% das respostas foram associadas aos problemas sócio-econômicos e pessoais dos alunos; 20,5% foram associadas à história pessoal dos alunos; 20,5% foram relacionadas às necessidades dos alunos de ingressar no mercado de trabalho rapidamente. As outras respostas indicaram a falta de interesse dos alunos, as condições infra-estruturais dos cursos e a escolaridade como fator que pode influenciar no processo de fracasso escolar, como explicita a Tabela 12.

TABELA 12
Opinião Fracasso Escolar

Fracasso Escolar associado a:	Quantidade	Porcentagem
Problemas sócio-econômicos do aluno	10	25%
História pessoal do aluno	8	20,5%
Necessidade do aluno de ingressar no mercado de trabalho rapidamente	8	20,5%
Falta de interesse do aluno	7	18%
Escolaridade do aluno	5	13%
Condições Infra-estruturais dos cursos	1	3%
TOTAL	39	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Sobre a oferta de bolsas de estudos aos alunos dos cursos, a maior parte dos sujeitos afirmou que os alunos não deveriam receber uma bolsa de estudos, enquanto apenas 18% foram a favor da oferta de bolsas de estudos.

TABELA 13
Opinião Bolsa de Estudos

Bolsa de Estudos	Quantidade	Porcentagem
A favor	2	18%
Contra	9	82%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Os sujeitos que se posicionaram positivamente a respeito do recebimento de bolsa de estudos justificaram sua postura, devido à necessidade de ajuda financeira para que os alunos permaneçam no curso. Um deles mencionou que a bolsa deveria ser ofertada de acordo com o desempenho escolar, de cada aluno. Já os sujeitos que foram contrários à concessão da bolsa, mencionaram a experiência negativa do Qualificarte com as bolsas de estudo. De acordo com o depoimento deles, a oferta de bolsas já tinha sido realizada, porém sem obtenção de êxito. Cada aluno recebia uma quantia monetária, de acordo com a sua frequência ao curso no qual estava matriculado. Assim, os respondentes afirmaram que a presença dos alunos nas aulas, se restringia, ao recebimento da bolsa e não observavam nenhum interesse e compromisso dos alunos para com as atividades ministradas nos cursos. Para esses sujeitos, o vale-transporte e o lanche oferecido no horário de intervalo das aulas são os mais adequados para buscar assegurar a permanência dos alunos.

Para compreender o fenômeno de evasão escolar nos cursos do Qualificarte I, todos respondentes declararam que, a relação entre professor e aluno e a relação entre alunos podem influenciar, positivo ou negativamente, no desempenho escolar dos discentes, como mostra a Tabela a seguir.

TABELA 14
Opinião Relação Professor/Aluno e Aluno/Aluno

Opinião sobre a influência do relacionamento no Desempenho escolar	Quantidade	Porcentagem
Pode influenciar	11	100%
Não influencia	0	0%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

De acordo com os dados pesquisados e expostos na Tabela 15, o investimento na formação continuada dos professores, também, ajudaria a reduzir o número de evasões. Assim, de todos os sujeitos que responderam aos questionários, a maioria afirmou que essa formação ajudaria a reduzir as evasões, enquanto apenas 9% afirmou que a evasão escolar não estaria relacionada à formação docente.

TABELA 15
Opinião Formação Continuada

Investimento na Formação Continuada de Professores:	Quantidade	Porcentagem
Ajudaria a reduzir as evasões	10	91%
Não ajudaria a reduzir as evasões	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Quanto à similaridade entre os perfis dos alunos que concluem o curso e dos que se evadiram, 82% dos sujeitos pesquisados apontaram diferença de perfis e 18% afirmaram que os perfis desses alunos são semelhantes, como pode ser observado na Tabela 16.

TABELA 16
Opinião Perfil do Aluno

Perfis dos alunos que evadem:	Quantidade	Porcentagem
Diferem dos alunos concluintes	9	82%
Não diferem dos alunos concluintes	2	18%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Os sujeitos que apontaram diferenças nos perfis entre os alunos que concluem e os que se evadem, apresentaram 16 respostas, sendo que 43% foram relacionadas ao maior interesse e comprometimento do aluno. As outras respostas foram correlacionadas à vida pessoal, menos conturbada, do aluno; à experiência de trabalho do aluno; à maior escolaridade. É importante destacar que apenas 6% das respostas foram associadas ao melhor nível sócio-econômico do aluno.

TABELA 17
Opinião Diferença de Perfil

Essa diferença está relacionada a(o):	Quantidade	Porcentagem
Maior interesse e comprometimento	7	43%
Vida pessoal menos conturbada	3	19%
Experiência de trabalho	3	19%
Maior escolaridade	2	13%
Nível sócio-econômico	1	6%
TOTAL	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação aos cursos ofertados pelo Qualificarte I, a maior parte dos sujeitos afirmou que os cursos ofertados consideram a demanda local e regional, a demanda de mercado e o atendimento aos interesses do público atendido, como mostra a Tabela 18.

TABELA 18
Opinião Demanda Cursos

Os cursos ofertados consideram:	Quantidade	Porcentagem
Apenas a demanda de mercado	1	9%
Demanda local e regional, demanda de mercado e adaptação aos interesses do público atendido	9	82%
Não respondeu	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A partir da análise dos dados quantitativos coletados, constatou-se que a maior parte dos sujeitos que responderam ao questionário: é constituída por professores, contratados pela AMAS; pertence ao sexo feminino; residente em Belo Horizonte; situa-se na faixa etária entre 40 e 49 anos; tem estado civil de casado; tem um filho; é parcialmente responsável pelo sustento de sua família e concluiu o Ensino Médio, há mais de 13 anos.

Em relação à melhora da qualidade dos cursos de capacitação, ofertados pelo Qualificarte, a maioria dos sujeitos afirmou que a relação entre o professor e o aluno, e a relação entre alunos, influenciam no desempenho escolar. Constatou-se, também, que, de acordo com os sujeitos pesquisados, o investimento na formação continuada dos professores pode diminuir a evasão escolar. Os sujeitos respondentes destacaram que o perfil do aluno que conclui o curso de capacitação é diferente daquele que se evade do curso. Apesar da maioria ter afirmado que o fracasso escolar está associado aos problemas sócio-econômicos e pessoais do aluno, a situação financeira do aluno foi pouco enfocada, quanto se traçou os perfis diferentes do aluno que conclui o curso, do que dele saiu. Segundo a maioria, esse aluno tem perfil marcado por um maior interesse na realização do curso. Tal posição, contraditória em relação àquela que associa o fracasso escolar à condição sócio-econômica do discente, individualiza as dificuldades ao longo do processo escolar.

4.3 O Perfil dos Alunos Pesquisados.

Esclarece-se que os alunos do Qualificarte I responderiam, tanto a um questionário para desenhar seus perfis, quanto seriam entrevistados. Contudo, ao se constatar um certo nível de dificuldade de alguns alunos para preencherem o referido instrumento, decidiu-se, para evitar constrangimento, só aplicar a entrevista, cujo roteiro passou a contemplar questões mais objetivas, para obtenção de dados necessários à construção dos perfis. Foram entrevistados 7 alunos identificados como casos de sucesso escolar, pois concluíram o curso com bom desempenho. Esses alunos foram indicados pelos docentes do Qualificarte I. Os alunos que se evadiram, foram os que se posicionavam na categoria de fracasso escolar, pois na instituição pesquisada, a repetência, traduzida na não-certificação, é pouco comum. Assim, foram entrevistados 5 alunos, escolhidos de forma aleatória, que se evadiram dos cursos nos quais estavam matriculados.

Inicialmente, serão apresentados apenas os dados quantitativos coletados pelas entrevistas, que viabilizaram a construção do perfil sócio-econômico desses sujeitos. Os dados qualitativos coletados pelas entrevistas serão apresentados posteriormente, pois a caracterização desses sujeitos, através dos seus perfis é importante para subsidiar as discussões acerca do processo de fracasso e/ou sucesso escolar ocorrido nos cursos de capacitação, ofertados pelo Qualificarte Gameleira.

4.3.1 Os Alunos Concluintes: dados coletados

Os alunos que obtiveram sucesso escolar foram entrevistados, para se obter uma melhor compreensão dos motivos que levavam à conquista de bons resultados. Foram definidos os perfis de 7 alunos com sucesso escolar, visando compará-los, posteriormente, aos perfis dos 5 alunos que se evadiram dos cursos do Qualificarte I. Os alunos concluintes são, em sua maioria casados, enquanto apenas 29 são solteiros e 9% divorciados, como mostra a Tabela 19.

TABELA 19
Estado Civil AC

Estado Civil	Quantidade	Porcentagem
Casado (a)	4	57%
Solteiro (a)	2	29%
Divorciado (a)	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Todos os alunos entrevistados, como explicita a Tabela 20, são do sexo feminino, o que nos leva a indagar sobre as relações de gênero, no processo de ensino-aprendizado e no mundo do trabalho.

TABELA 20
Sexo AC

Sexo	Quantidade	Porcentagem
Feminino	7	100%
Masculino	0	0%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Das 7 alunas entrevistadas, a maior parte, tem idade entre 36 e 45 anos. Apenas 28% das entrevistadas têm menos de 30 anos e 14% têm mais de 60 anos. Esses dados mostram que os sujeitos que vêm realizando os cursos ofertados pelo Qualificarte I, estão em uma faixa etária que apresenta maior maturidade.

TABELA 21
Faixa Etária AC

Faixa Etária	Quantidade	Porcentagem
De 21 a 25 anos	1	14%
De 26 a 30 anos	1	14%
De 36 a 40 anos	2	29%
De 41 a 45 anos	2	29%
Mais de 60 anos	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A maioria das entrevistadas tem dois filhos, sendo representada por 43%. É importante destacar que apenas um dos sujeitos pesquisados não possui filhos, enquanto os outros 6 sujeitos possui pelo menos um filho sob sua responsabilidade, como mostra a Tabela 22.

TABELA 22
Número de Filhos AC

Filhos	Quantidade	Porcentagem
Nenhum	1	14%
Apenas 1 filho	2	29%
Têm 2 filhos	3	43%
Têm 3 filhos	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação à idade dos filhos, pode-se destacar que a maior parte dos filhos dessas mulheres, já está no período da adolescência, pois 54% deles têm mais de dezesseis anos de idade. A Tabela 23 mostra que 37% estão na faixa etária que compreende quatro a quinze anos.

TABELA 23
Idade dos Filhos AC

Idade dos Filhos	Quantidade	Porcentagem
De 4 a e7 anos	1	9%
De 12 a 15 anos	3	28%
De 16 a 19 anos	3	27%
De 20 a 23 anos	3	27%
Não informou	1	9%
TOTAL	11	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A maior parte das alunas entrevistadas possui o Ensino Fundamental completo. Dessas 7 alunas: 2 têm o Ensino Médio incompleto; 2 têm o Ensino Fundamental completo; 1 tem o Ensino Médio completo; 1 tem o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série completo e 1 não chegou a concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, como pode ser visto na Tabela, a seguir.

TABELA 24
Escolaridade AC

Escolaridade	Quantidade	Porcentagem
Ensino Médio completo	1	14%
Ensino Médio incompleto	2	29%
Ensino Fundamental completo	2	29%
Séries iniciais do Ensino Fundamental completas	1	14%
Não completou as séries iniciais do Ensino Fundamental	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Expostos os dados referentes à escolaridade das alunas entrevistadas, procurou-se investigar os motivos da evasão escolar. A maioria dos sujeitos pesquisados alegou que, na época de sua infância e adolescência, seus pais achavam que mulheres ou pessoas que iriam exercer trabalhos manuais, não precisavam estudar. Portanto, 44% dos entrevistados afirmaram que saíram da escola comum, pois a família não valorizava o estudo. Os outros sujeitos informaram que tiveram problemas: familiares, como o falecimento da mãe e o alcoolismo do pai; ligados à depressão; relacionados à necessidade de cuidar dos filhos e ao casamento.

TABELA 25
Motivos da Evasão Escolar AC

Motivos da Evasão	Quantidade	Porcentagem
Família não valorizava o estudo	3	44%
Depressão	1	14%
Problemas da estrutura familiar	1	14%
Cuidar dos filhos	1	14%
Casamento	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A maior parte, representada por 71% dos sujeitos, evadiu da escolar apenas uma vez, sendo que alguns retornaram à escola para concluir os estudos e outros não voltaram mais. Os

outros 29% dos sujeitos entrevistados evadiram da escola várias vezes, marcando uma trajetória escolar descontínua e constantemente interrompida, o que pode ser observado na Tabela 26.

TABELA 26
Número de Evasões AC

Quantas vezes evadiu da escola	Quantidade	Porcentagem
comum		
Uma vez	5	71%
Várias vezes	2	29%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Na definição dos perfis dos sujeitos entrevistados, um dado importante refere-se à identificação sócio-econômica dos alunos. A maior parte das alunas entrevistadas não é responsável pelo sustento de sua família; enquanto apenas 29% são responsáveis, parcialmente, pelo sustento familiar. É relevante destacar que, apenas, uma entrevistada é a única responsável pelo sustento de sua família, como mostra a Tabela 27.

TABELA 27
Sustento Familiar AC

Responsabilidade do sustento	Quantidade	Porcentagem
familiar		
Único responsável	1	14%
Não é responsável	4	57%
Parcialmente responsável	2	29%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Quanto à inserção no trabalho, pode-se destacar que a maioria dos entrevistados está trabalhando, enquanto 29% estão desempregados, como mostra a Tabela 28.

TABELA 28**Trabalho AC**

Você trabalha?	Quantidade	Porcentagem
Sim	5	71%
Não	2	29%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Entretanto, apesar da maioria dos sujeitos pesquisados trabalhar, todas as 5 alunas que têm atividade laboral, afirmaram não possuir vínculo empregatício, decorrentemente, exercem trabalhos esporádicos, sem regularidade de horários, em síntese, sem um contrato regulador. Esse fato explica o “porquê” do público atendido no Qualificarte Gameleira ser encaminhado por Programas de Assistência Social da Prefeitura de Belo Horizonte. Assim, 86% dos sujeitos foram encaminhados pelo Núcleo de Apoio à Família (NAF)³⁸ e 14% pelo Serviço de Orientação Sócio-Familiar (SOSF)³⁹, como evidencia a Tabela 29.

TABELA 29**Programa Assistência Social AC**

Programa de Assistência Social	Quantidade	Porcentagem
PBH		
NAF	6	86%
SOSF	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

É fundamental explicitar quais foram os cursos concluídos pelas alunas pesquisadas, pois suas características são específicas das atividades laborais destinadas, historicamente, ao público feminino. Das alunas entrevistadas, 42% concluíram o curso de Cabeleireiro (a), 29%

³⁸ O NAF é um Programa do Governo Federal, que tem como objetivo atender, encaminhar e acompanhar famílias vulnerabilizadas sócio-economicamente, como estratégia de uma ação integrada para a superação da pobreza e parte integrante de uma rede de articulação e serviços sociais existentes na comunidade. O NAF é a porta de entrada da Secretaria Municipal de Ação Social, Trabalho e Geração de Renda, para acesso a todos os projetos da Prefeitura. Nele a família é atendida e acompanhada, visando superar as situações - problemas vivenciadas por ela. Os NAF's realizam atividades coletivas como palestras, oficinas, campanhas, reuniões e grupos de reflexão, além de atendimento individual, visitas domiciliares e institucionais.

³⁹ O SOSF atende famílias cujas crianças e adolescentes sofrem violação de direitos com medida judicial emitida pelos Conselhos Tutelares, pelo Juizado da Infância e Juventude e pela Promotoria. É um serviço da Prefeitura de Belo Horizonte que atende casos encaminhados pela justiça por meio de medida aplicada. O público atendido é composto por famílias, especialmente os pais, que praticam alguma violência contra suas crianças e adolescentes.

terminaram o curso de Confeitaria e 29% o de Manicura e Pedicura, como mostra a Tabela a seguir.

TABELA 30
Curso AC

Cursos Concluídos	Quantidade	Porcentagem
Cabeleireiro (a)	3	42%
Confeitaria	2	29%
Manicura e Pedicura	2	29%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A maior parte concluiu o curso ao longo do segundo semestre de 2007, representando 58% do total. As outras alunas concluíram o curso no primeiro semestre de 2006; no segundo semestre de 2006 e no primeiro semestre de 2007, como pode se observar na Tabela 31.

TABELA 31
Conclusão do Curso AC

Período de Conclusão	Quantidade	Porcentagem
Segundo semestre de 2007	4	58%
Primeiro semestre de 2007	1	14%
Segundo semestre de 2006	1	14%
Primeiro semestre de 2006	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

As alunas explicitaram as razões que as levaram a escolher o curso, usando apenas duas justificativas. Sete das respostas coletadas, apontavam para o interesse pessoal na área do curso escolhido e 5 enfatizaram que suas escolhas foram decorrentes da atividade laboral que já exerciam.

TABELA 32
Motivo Curso AC

Razões para a realização do curso	Quantidade	Porcentagem
Interesse pessoal	7	58%
Trabalhava na área	5	42%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Indagadas se estavam fazendo outro curso de capacitação no Qualificarte, as alunas afirmaram estar fazendo o curso de Cabeleireiro, de Depilação e de Salgados, como mostra os dados da Tabela 33. Apenas uma aluna mencionou que não estava fazendo cursos no momento, pois precisava tratar de seus problemas de saúde.

TABELA 33
Curso em Andamento AC

Curso em andamento	Quantidade	Porcentagem
Cabeleireiro	2	28%
Depilação	2	29%
Salgados	2	29%
Nenhum	1	14%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação à questão que interpelava se os sujeitos já tinham feito outros cursos de capacitação para o trabalho, a maioria afirmou não ter feito outros cursos de capacitação, como está demonstrado na Tabela 34.

TABELA 34
Outros Cursos AC

Você já fez outros cursos profissionalizantes?	Quantidade	Porcentagem
Sim	2	29%
Não	5	71%
TOTAL	7	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

O que se pode constatar, a partir da análise dos dados quantitativos coletados, é que o perfil global dos sujeitos pesquisados é caracterizado: por maioria de mulheres casadas; faixa etária entre 36 a 45 anos; com 2 filhos adolescentes. A maioria dos sujeitos cursou o Ensino Fundamental completo e se evadiu da escola, apenas, uma vez, devido ao posicionamento negativo dos pais, em relação à educação. A maior parte dos entrevistados não é responsável pelo sustento de sua família e exerce trabalhos esporádicos, que não são regulados de forma rígida e/ou legal. Essa última característica é fundamental para compreender em parte o processo de sucesso/fracasso escolar, relacionado aos aspectos sócio-econômicos e individuais.

Como a escolha dos entrevistados ficou sob a responsabilidade dos docentes, no que se refere ao desempenho dos alunos, um dado importante coletado foi a indicação de mulheres como “boas alunas”. Segundo Carvalho (2003), as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o fracasso e o sucesso escolar apresentam relativamente três explicações para a diferença de desempenho escolar entre homens e mulheres. A primeira, é relativa ao trabalho formal, que prejudicaria o sexo masculino, causando atraso escolar, enquanto a “flexibilidade” inerente ao trabalho doméstico, permitiria que as mulheres continuassem estudando. A segunda explicação é baseada na idéia de que o sexo feminino teria mais facilidade de se adaptar à escola, devido aos estereótipos culturais de que elas seriam calmas, obedientes e passivas. Essa idéia, focada nas características do trabalho doméstico, destaca que as mulheres têm o espaço muito restrito de circulação e, por isso, elas teriam uma visão mais positiva da escola, como espaço de socialização e até de lazer.

Para Carvalho (2003), essas explicações são baseadas em idéias e posicionamentos *a priori* – a valorização ou desvalorização prévia da feminilidade e da ação dos sujeitos –, do que em conclusões possíveis de deduzir, daquilo que foi observado e pesquisado. Portanto, é importante destacar que esta pesquisa não enfoca as diferenças de desempenho entre gêneros, devido às características dos cursos de capacitação ofertados pelo Qualificate I, que apresentam em grande parte uma demanda feminina. Desta forma, as explicações anteriores, marcadas por estereótipos, não podem ser consideradas nesta pesquisa, devido às peculiaridades e prioridades estarem centradas em outras questões.

4.3.2 Os Alunos Evadidos

Para compreender o processo de fracasso e sucesso escolar no caso do Qualificarte I, é necessário definir o perfil dos alunos evadidos dos cursos, com o objetivo de comparar os aspectos que, supostamente, os diferencia dos alunos que obtiveram sucesso escolar. Assim, foram entrevistados 5 alunos que se evadiram dos cursos do Qualificarte Gameleira, com o objetivo de coletar dados que atendessem, tanto aspectos qualitativos, quanto os quantitativos. De início serão trabalhados os dados quantitativos.

Dos 5 alunos entrevistados, 60% são solteiros, enquanto a outra parcela restante se divide entre casados e divorciados, como mostra a Tabela 35. É fundamental apontar aqui, a diferença entre os sujeitos que se evadiram da escola, que em sua maioria são solteiros, e os sujeitos que tiveram sucesso escolar, que em sua maioria são casados.

TABELA 35
Estado Civil AE

Estado Civil	Quantidade	Porcentagem
Casado (a)	1	20%
Solteiro (a)	3	60%
Divorciado (a)	1	20%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Outro aspecto relevante é referente ao gênero dos alunos, já que todos os sujeitos pesquisados são do sexo feminino, o que demonstra uma semelhança em relação aos sujeitos pesquisados nos casos de sucesso escolar. Esses dados foram representados na tabela a seguir.

TABELA 36
Sexo AE

Sexo	Quantidade	Porcentagem
Feminino	5	100%
Masculino	0	0%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Sobre a faixa etária dos sujeitos, observa-se que a maioria está entre 31 e 40 anos de idade, sendo que apenas 20% dos entrevistados têm idade abaixo de 30 anos. Esse dado sobre os alunos evadidos é semelhante ao dos alunos concluintes, que também se encontram em uma faixa etária que se aproxima dos 40 anos. Dessa forma, constatou-se que a idade não consiste em um fator determinante nos processos de sucesso e fracasso escolar.

TABELA 37
Faixa Etária AE

Idade	Quantidade	Porcentagem
De 26 a 30 anos	1	20%
De 31 a 35 anos	2	40%
De 36 a 40 anos	2	40%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A Tabela 38, também, mostra que a maior parte das alunas tem quatro filhos. Esse dado difere dos coletados entre a maioria das alunas que concluiu o curso ofertado pelo Qualificarte, que têm apenas dois filhos. Quanto às entrevistadas: 40% têm quatro filhos; 20% têm três filhos; 20% têm dois filhos e 20% tem, apenas, um filho. É importante destacar que todas as alunas que se evadiram, têm pelo menos um filho sob sua responsabilidade.

TABELA 38
Número de Filhos AE

Filhos	Quantidade	Porcentagem
Apenas 1 filho	1	20%
Têm 2 filhos	1	20%
Têm 3 filhos	1	20%
Têm 4 filhos	2	40%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Considerou-se fundamental identificar a faixa etária dos referidos filhos. A maioria dos filhos está na faixa etária compreendida entre 8 e 15 anos, o que evidencia que as mães, submetidas ao questionário, são responsáveis por crianças e adolescentes, como mostra a Tabela 39. Essa é outra diferença em relação às mães que obtiveram sucesso escolar, que são responsáveis, em sua maioria, por adolescentes.

TABELA 39
Idade dos Filhos AE

Idade dos filhos	Quantidade	Porcentagem
Entre 1 mês e 1 ano	1	7%
Entre 2 e 4 anos	1	7%
Entre 5 e 7 anos	2	14%
Entre 8 e 11 anos	3	22%
Entre 12 e 15 anos	3	22%
Entre 16 e 19 anos	2	14%
Entre 20 e 23 anos	2	14%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação à escolaridade das alunas entrevistadas: 20% tem o Ensino Médio completo; 20% tem o Ensino Médio incompleto; 20% concluiu as séries iniciais do Ensino Fundamental; 20% não concluiu as séries finais do Ensino Fundamental e 20% tem o Ensino Fundamental completo, como mostra a Tabela abaixo.

TABELA 40
Escolaridade AE

Escolaridade	Quantidade	Porcentagem
Ensino Médio completo	1	20%
Ensino Médio incompleto	1	20%
Ensino Fundamental completo	1	20%
Não completou as séries finais Ensino Fundamental	1	20%
Séries iniciais do Ensino Fundamental completas	1	20%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Como parte dos sujeitos pesquisados, não completou a Educação Básica, foi essencial questionar sobre as razões que os levaram à evasão escolar. A Tabela 41 demonstra que a necessidade de trabalhar e de cuidar dos filhos foram os principais motivos que provocaram a evasão. Dos 8 termos detalhados: 24% foram devido ao trabalho; 24% devido aos cuidados com os filhos; 13% devido ao casamento; 13% devido às dificuldades de aprendizado; 13%

devido à dificuldade de acesso físico à escola e 13% mencionou que não teve motivos específicos, para sair da escolar.

TABELA 41
Motivo da Evasão da Escola Comum AE

Razão da evasão	Quantidade	Porcentagem
Casamento	1	13%
Trabalho	2	24%
Dificuldade de aprendizado	1	13%
Acesso físico à escola era difícil	1	13%
Cuidar dos filhos	2	24%
Sem motivos específicos	1	13%
TOTAL	8	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Outro fator importante, é que 80% das alunas entrevistadas se evadiram da escola apenas uma vez. Apenas uma aluna relatou ter se evadido da escola diversas vezes. Esses dados foram apresentados na Tabela 42.

TABELA 42
Número de evasões AE

Número de vezes que saiu da escola comum	Quantidade	Porcentagem
Apenas uma vez	4	80%
Várias vezes	1	20%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A principal característica que difere o perfil dos alunos que concluíram os cursos do Qualificate I para os alunos que se evadiram, liga-se ao aspecto sócio-econômico, sobretudo ao trabalho. Enquanto nos casos de sucesso escolar a maioria dos sujeitos não é responsável pelo sustento familiar, as alunas que se evadiram dos cursos, em sua maioria são responsáveis pelo sustento de sua família. Das alunas pesquisadas, 60% são as únicas responsáveis pelo sustento familiar e 40% são, parcialmente, responsáveis. Assim, todas elas possuem participação no sustento de suas famílias, ao contrário dos sujeitos pesquisados sobre o sucesso escolar.

TABELA 43
Sustento Familiar AE

Responsabilidade do sustento familiar	Quantidade	Porcentagem
Único responsável	3	60%
Parcialmente responsável	2	40%
Não é responsável	0	0%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação ao trabalho, pode-se destacar que todas as alunas trabalham, ou seja, 100% dos sujeitos entrevistados possuem uma ocupação. A diferença se encontra quando adentrarmos o campo da jornada de trabalho, pois a maioria das alunas que obtiveram fracasso escolar trabalha por mais de 40 horas semanais, enquanto todas as alunas detentoras do sucesso escolar trabalham esporadicamente, sem período ou horário fixo. De acordo com os dados da Tabela 44, pode-se deduzir que a maioria dos sujeitos pesquisados, sobre a evasão dos cursos de capacitação ofertados pelo Qualificarte I, possui trabalhos formais.

TABELA 44
Jornada de Trabalho AE

Período de trabalho	Quantidade	Porcentagem
40 horas semanais	2	40%
42 horas semanais	1	20%
45 horas semanais	1	20%
Trabalho esporádico	1	20%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Como a maior parte dos alunos dos cursos do Qualificarte I é encaminhada ao Qualificarte por meio de Programas de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, é importante relatar que, 80% das alunas foram encaminhadas pelo Núcleo de Apoio à Família (NAF). Apenas uma aluna foi encaminhada pelo Serviço de Orientação Sócio-Familiar (SOSF), pois é acompanhada pelo Conselho Tutelar⁴⁰.

⁴⁰ O Conselho Tutelar é um órgão público municipal de caráter autônomo e permanente, cuja função é zelar pelos direitos da infância e juventude, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Podem ser encaminhados para o Conselho Tutelar casos de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão que tenham como vítimas crianças ou adolescentes. Ao receber

TABELA 45
Programa Assistência Social AE

Programa Assistência Social	Quantidade	Porcentagem
PBH		
NAF	4	80%
SOSF	1	20%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação aos motivos de se matricularem nos cursos do Qualificarte, as alunas entrevistadas afirmaram ter se matriculado por: razões de interesse pessoal na área escolhida; por trabalhar na área do curso. Ao todo foram apresentadas 8 respostas sobre os motivos para ingressar nos cursos. Metade das entrevistadas relatou que seus motivos eram referentes ao interesse pessoal, enquanto a outra metade mencionou que suas razões eram relativas ao fato de trabalhar na área escolhida para estudar, como mostra a Tabela 46.

TABELA 46
Motivos Curso AE

Motivos para fazer o curso	Quantidade	Porcentagem
Interesse pessoal	4	50%
Trabalhava na área	4	50%
TOTAL	8	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

É importante identificar quais eram os cursos frequentados pelas alunas que se evadiram, pois demarcam uma procura pelo aprendizado de profissões, historicamente, destinadas às mulheres. Essas alunas se evadiram do curso de Cabeleireiro, do curso de Salgados e do curso de Confeitaria, como demonstra a Tabela 47.

TABELA 47
Curso Evadido AE

Curso que evadiu	Quantidade	Porcentagem
Cabeleireiro	3	60%
Salgados	1	20%
Confeitaria	1	20%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Esses cursos foram ofertados em diferentes períodos e as alunas se matricularam e se evadiram em períodos específicos. Como mostra a Tabela 48, essas alunas se evadiram no primeiro semestre de 2007; no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008.

TABELA 48
Período Curso AE

Período de evasão do curso	Quantidade	Porcentagem
Primeiro semestre de 2007	1	20%
Segundo semestre de 2007	2	40%
Primeiro semestre de 2008	2	40%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

A Tabela 49 demonstra que a maior parte das evasões foi justificada por motivos ligados ao trabalho e devido às doenças na família. Devido ao fato da precariedade econômica, inerente ao grupo de alunas pesquisadas, é fácil explicar as razões que levam 40% das alunas se evadiram dos cursos por terem conseguido um trabalho, ou pelos horários das aulas corresponderem aos horários de trabalho. Outras alunas se evadiram dos cursos, pois precisavam cuidar de membros de sua família que se encontravam adoecidos. Uma aluna relatou que os horários dos cursos atrapalhavam seu trabalho de cuidar dos filhos, pois ela era a única responsável por eles, não sendo possível conciliar as duas atividades.

TABELA 49
Motivos da Evasão AE

Motivos da evasão	Quantidade	Porcentagem
Trabalho	2	40%
Doenças na família	2	40%
Cuidar dos filhos	1	20%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Em relação à experiência de ter se capacitado em outros cursos profissionalizantes, a maioria dos sujeitos entrevistados mencionou não possuir vivência em outro curso. Assim, 60% dos sujeitos entrevistados nunca fizeram outros cursos profissionalizantes e 40% já concluíram cursos de capacitação anteriores. É importante destacar que, as alunas que concluíram outros cursos, afirmaram que esses cursos eram de áreas diferentes daqueles que se evadiram.

TABELA 50
Outros Cursos AE

Você já fez outros cursos profissionalizantes?	Quantidade	Porcentagem
Sim	2	40%
Não	3	60%
TOTAL	5	100%

Fonte: Dados da Pesquisa/2008.

Constatou-se que, através da representação dos dados quantitativos coletados, o perfil dos sujeitos pesquisados é caracterizado por ser, em sua maioria, de mulheres solteiras, na faixa etária entre 31 e 40 anos, com quatro filhos na faixa de 8 a 15 anos de idade. Essas alunas saíram da escola uma vez, devido à necessidade de trabalhar e cuidar dos filhos, pois são, em sua maioria, as únicas responsáveis pelo sustento familiar. Foi identificado, também, que essas mulheres trabalham mais de 40 horas por semana, o que justifica parte da evasão dos cursos do Qualificarte I. Os sujeitos pesquisados alegaram que os motivos da evasão dos cursos profissionalizantes foram por causa da necessidade de trabalhar e de ajudar nos cuidados de membros familiares adoentados.

Como os sujeitos pesquisados são mulheres pode-se destacar que “a responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico dificulta ou impede a participação de certas mulheres

adultas no mercado de trabalho” (ROSEMBERG, 2001, p.530). Porém, foi constatado que a maior parte das entrevistadas trabalha mais de 40 horas na semana, pois é responsável pelo sustento de sua família. Assim, conciliar o trabalho e as atribuições familiares com os estudos, dificultou a permanência desses sujeitos nos cursos ofertados pelo Qualificarte Gameleira.

4.4 O Fracasso e o Sucesso Escolar: os cursos do Qualificarte I

Os dados relativos aos processos de fracasso e de sucesso escolar nos cursos ofertados pelo Qualificarte I foram coletados quantitativamente e qualitativamente, tendo em vista se obter uma compreensão mais ampla do objeto de pesquisa. Os dados quantitativos apresentados, a seguir, foram extraídos de estudos feitos pela equipe técnica da unidade Gameleira, que construiu tabelas que quantificaram os casos de evasão, não-certificação e, também, os referentes ao sucesso escolar, ou seja, de conclusão dos cursos, no período que compreende desde a instalação da unidade Gameleira até 2006.

Em seguida, os dados qualitativos, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, que objetivavam identificar a visão do corpo docente e técnico-administrativo e dos alunos, evadidos e concluintes, a respeito dos cursos ofertados pelo Qualificarte Gameleira. A análise das falas dos sujeitos entrevistados foi realizada de forma separada, isto é, considerando a percepção de cada grupo sobre o processo de sucesso e fracasso escolar.

4.4.1 Os Dados Quantitativos

Para compreender o processo de sucesso e fracasso escolar no âmbito dos cursos de capacitação do Qualificarte I, faz-se necessário apresentar dados quantitativos coletados e processados pelos funcionários do setor administrativo da unidade pesquisada. Os dados a seguir, explicitam a quantificação e a percentagem de turmas e alunos, em cada período específico a partir de 1998 até 2006. Os dados referentes aos anos de 2007 e 2008 não foram coletados, devido às alterações processadas no quadro de funcionários do Qualificarte I. Portanto, serão apresentados, apenas, os dados que já tinham sido analisados pela equipe administrativa. É importante destacar que, até o ano de 2006, o número de concluintes incluía

os alunos que obtiveram certificação plena; certificação diferenciada ou certificação com restrições, para os alunos que não cumpriram toda as exigências; e a declaração de participação, para os alunos que não atingiram o grau mínimo de aproveitamento nos cursos. Assim, os números que excedem a porcentagem referente aos alunos concluintes devem ser atribuídos aos alunos desistentes, ou evadidos e as matrículas canceladas - ou seja, os alunos que estavam fora dos requisitos necessários para a inscrição nos cursos, ou aqueles que não compareceram ao primeiro dia de aula e a lista de espera. A partir de 2007, os alunos concluintes passaram a ser considerados, apenas, os que obtiveram a certificação plena.

Através da análise da Tabela 51, observa-se uma grande diferença numérica entre os alunos inscritos/matriculados e os alunos concluintes, o que leva à identificação de um alto número de sujeitos evadidos, com matrículas canceladas e em lista de espera. Devido a essas questões, o Qualificarte acaba matriculando um número muito maior de alunos, em relação ao número de vagas ofertadas para os cursos profissionalizantes. A necessidade de matricular um número maior de alunos do que o número disponível de vagas, pode ser justificada devido à evasão escolar e, conseqüentemente, ao reduzido percentual de alunos que conseguiram concluir os cursos. No final do ano de 2001 e no início de 2002, o Qualificarte registrou o índice mais baixo desse percentual, totalizando, somente 47,9% de concluintes. Desta forma, é fundamental analisar esses dados quantitativos, para que o processo de sucesso e fracasso escolar possa ser melhor compreendido, através da análise dos dados qualitativos.

TABELA 51
Número e Percentual de Inscritos e Concluintes nos Cursos do Qualificarte Gameleira,
no período de 1998 a 2006.

Etapa de Curso	Número de Turmas	Período	Número de Vagas	Número de Inscritos ou Matriculados	Número de Concluintes	Percentual: Concluintes/ Número de Vagas	Percentual: Concluintes / Matriculados
I	9	17/06 a 25/08/1998	170	222	122	71,8	55
II	20	09/09 a 30/11/1998	450	486	394	87,6	81,1
III	24	29/09 a 09/12/1998	510	663	572	112,2	86,3
IV	6	15/06 a	120	131	80	66,7	61,1

Continuação

		09/09/1999						
V	43	13/10 a	766	911	485	63,3	53,2	
		07/12/1999						
VI	8	maio a	160	208	116	72,5	55,8	
		agosto de						
		2000						
VII	63	23/10 a	1216	1166	1030	84,7	88,3	
		07/12/2000						
VIII	4	22/05 a	94	84	58	61,7	69	
		12/09/2001						
IX	8	25/09/2001	184	169	81	44	47,9	
		a						
		29/01/2002						
X	8	09/04 a	184	188	120	65,2	63,8	
		12/07/2002						
XI	6	24/09 a	182	190	133	73,1	70	
		20/12/2002						
XII	4	10/03 a	78	118	60	76,9	50,8	
		31/05/2003						
XIII	3	20/05 a	57	84	46	80,7	54,8	
		21/08/2003						
XIV	4	08/03 a	72	101	57	79,2	56,4	
		20/05/2004						
XV	7	05/04 a	123	170	93	75,6	54,7	
		31/08/2004						
XVI	5	04/06 a	99	134	82	82,8	61,2	
		31/0/2004						
XVII	3	20/09 a	46	89	45	97,8	50,6	
		13/12/2004						
XVIII	6	03/01 a	135	115	98	72,6	85,2	
		31/03/2005						
XIX	10	07/03 a	153	227	124	81	54,6	
		23/06/2005						
XX	4	20/06 a	78	108	59	75,6	54,6	
		20/09/2005						
XXI	5	16/01 a	75	164	68	90,7	41,5	
		13/06/2006						
XXII	6	27/03 a	100	198	64	64	32,3	
		22/06/2006						
XXIII	6	29/05 a	95	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	

Continuação

		24/10/2006					
XXIV	5	07/08 a	80	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
		07/12/2006					
TOTAL	267	-----	5.227	5.926	3.987	-----	-----

Fonte: Relatório Geral do Qualificarte Gameleira, 2006a.

No ano de 2006, a equipe técnico-administrativa do Qualificarte I elaborou um relatório mais detalhado, que possibilitou a identificação de alguns fatores que determinavam o processo de evasão e sucesso/conclusão dos cursos por ele ofertados. Em relação aos cursos disponibilizados em 2006 pela referida instituição, constatou-se que nos curso de Pinturas e Pedreiro de Acabamentos, ocorreu uma maior diferenciação entre o número de matriculados e o número de concluintes. Esse fato pode estar relacionado ao alto número de evasões, uma vez que esses cursos deixaram de ser ofertados em 2007 devido ao alto índice de desistências. Por sua vez, os cursos de Cozinheiro (a) Auxiliar – Aperfeiçoamento em Saladas e o de Salgados, Doces, Pães e Técnicas de Congelamento – Aperfeiçoamento em Receitas Natalinas não apresentaram diferença, na relação entre o número de matriculados e o número de concluintes, o que demonstra a inexistência de evasões. Esse dois cursos foram ofertados, apenas, para os alunos que haviam concluído os cursos de básicos, relativos a essas áreas. Os alunos que, segundo os professores, tiveram bom desempenho escolar foram convidados para adentrar em cursos de aperfeiçoamento. Esses dados e o número de conclusões por cada curso, podem ser visualizados a partir da Tabela 52, formulada pela equipe administrativa da referida unidade de capacitação.

TABELA 52

Relação de Inscritos, Matriculados e Concluintes por Curso, no ano de 2006.

Cursos	Inscritos	Matriculados	Concluintes	Vagas	Relação Concluintes/Vagas
Cabeleireiro/Cabeleireira	89	37	33	30	110
Informática Básica, com Digitação	117	45	39	40	97,5
Salgados, Doces, Pães e Técnicas de Congelamento	154	76	56	60	93,3
Cozinheiro (a) Auxiliar - AVC	27	20	18	20	90
Salgados, Doces, Pães e Técnicas de Congelamento - AVC	30	18	17	20	85
Manicura/Pedicura	82	61	50	60	83,3

					Continuação
Massoterapia	32	21	14	20	70
Pinturas e Pedreiro de Acabamentos	93	69	37	60	61,7
Jardinagem e Arranjos	65	42	20	40	50
Cozinheiro (a) Auxiliar – AVC – Aperfeiçoamento em saladas	9	9	9	20	45
Salgados, Doces, Pães e Técnicas de Congelamento – Aperfeiçoamento Receitas Natalinas	5	5	5	20	25
TOTAL	703	403	298	390	76,4

Fonte: Relatório sobre a execução dos cursos em 2006 Qualificarte Gameleira, incluindo os cursos da Cozinha Alto Vera Cruz, 2006b.

Outra variável analisada foi a porcentagem, por sexo, dos alunos concluintes dos cursos, em 2006. Constatou-se que a maior parte dos alunos concluintes é do sexo feminino, sendo representada por 73% do total de alunos. A Tabela 53 evidencia essa situação, mas enfatiza que a maior demanda e o maior número de matriculados nos cursos são provenientes do sexo feminino. Portanto, essa porcentagem não representa uma diferenciação entre sexo, quando se trata de desempenho escolar. Esse dado, na verdade, retrata o perfil do público atendido pelo Qualificarte.

TABELA 53

Porcentagem de Concluintes dos cursos do Qualificarte Gameleira em 2006, por gênero.

Gênero	Porcentagem de Concluintes/sexo
Masculino	27%
Feminino	73%
TOTAL	100%

Fonte: Relatório sobre a execução dos cursos em 2006 Qualificarte Gameleira, incluindo os cursos da Cozinha Alto Vera Cruz, 2006b.

A Tabela 54 mostra a porcentagem de alunos concluintes dos cursos ofertados, em 2006, por faixa etária. Observa-se que a maior parte dos alunos que concluiu os cursos, nesse período, está na faixa de idade compreendida entre 30 e 60 anos. Como essa porcentagem não se diferencia daquela relativa aos alunos na faixa de idade entre 16 e 30 anos, conclui-se que a idade não é fator determinante, no âmbito dos processos de sucesso e fracasso escolar nos cursos profissionalizantes do Qualificarte I.

De acordo com Carvalho (2004), a diferença de desempenho escolar entre homens e mulheres deve considerar as desigualdades de classe e, especialmente, de etnia ou cor. Entretanto, como um estudo acerca da diferença educacional entre gêneros fugiria do foco desta pesquisa, optou-se por destacar, apenas, a questão central dessa temática. O número de concluintes dos Cursos do Qualificarte I é composto, em sua maioria, por mulheres, sobretudo, devido às características e especificidades dos cursos ofertados. Como esses cursos de capacitação são ligados às áreas de cozinha e estética, constatou-se o predomínio de discentes do gênero feminino. Não objetiva-se aqui, criar nenhum estereótipo ou arquétipo, apenas destacar que esses cursos são relativos ao aprendizado de profissões, histórica e culturalmente, destinados ao sexo feminino.

TABELA 54
Porcentagem de Concluintes dos cursos do Qualificarte Gameleira em 2006, por faixa etária.

Faixa Etária	Número de Alunos	Porcentagem de Concluintes/idade
Idade de 16 anos completos a 18 incompletos	30	10,1%
Idade de 18 anos completos e 21 incompletos	34	11,4%
Idade de 21 anos completos e 24 incompletos	27	9,1%
Idade de 24 anos completos a 30 incompletos	46	15,4%
Idade de 30 anos completos a 40 incompletos	64	21,5%
Idade de 40 anos completos a 60 incompletos	68	22,8%
Idade acima de 60 anos	4	1,3%
Não identificado	25	8,4%
TOTAL	298	100%

Fonte: Relatório sobre a execução dos cursos em 2006 Qualificarte Gameleira, incluindo os cursos da Cozinha Alto Vera Cruz, 2006b.

Em relação ao nível de escolaridade a Tabela 55, também, elaborada pela equipe técnico-administrativa do Qualificarte Gameleira, mostra que a maior parte dos alunos concluintes possui o Ensino Fundamental Completo, ou iniciou os estudos das séries finais do Ensino Fundamental. Como os cursos ofertados pelo Qualificarte, geralmente, não exigem

escolaridade mínima, como pré-requisito para a matrícula, assim, pode-se observar que a escolaridade não é um fator determinante nos processos de sucesso e fracasso escolar.

TABELA 55
Porcentagem de Concluintes dos cursos do Qualificarte Gameleira em 2006, por faixa escolaridade.

Escolaridade	Número de Alunos	Porcentagem de Concluintes/escolaridade
Analfabeto	1	0,3%
1ª série do Ensino Fundamental	2	0,7%
2ª a 4ª série do Ensino Fundamental	44	14,8%
5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	120	40,3%
Ensino Médio incompleto (cursando 1º ou 2º ano)	51	17,1%
Ensino Médio completo ou cursando o 3º ano	49	16,4%
Superior	2	0,7%
Não identificado	29	9,7%
TOTAL	298	100%

Fonte: Relatório sobre a execução dos cursos em 2006 Qualificarte Gameleira, incluindo os cursos da Cozinha Alto Vera Cruz, 2006b.

A Tabela 56 mostra os motivos que levaram à evasão nos cursos do Qualificarte I, no ano de 2006. A maior causa das evasões liga-se a atividade laboral, pois grande parte do público atendido se encontrava à procura de um emprego. Aqueles que já tinham um trabalho podiam compatibilizar problemas de horários, uma vez que os cursos do Qualificarte funcionam, apenas, em turno da manhã ou tarde. Uma outra razão que provoca evasão, está ligada a problemas de saúde, seja do próprio sujeito ou de seus familiares. Como a maioria do público atendido pelos Programas de Assistência Social possui situação sócio-econômica precária, deve-se levar em conta a dificuldade de acesso e o precário atendimento prestado pela saúde pública e como esse fato afeta a situação familiar. Como a maioria dos alunos matriculados nos cursos é do sexo feminino, os cuidados e os problemas de saúde, são atribuídos por determinações históricas e culturais às mulheres.

De acordo com Maluf e Mott (1998), as primeiras décadas do século XX foram marcadas por características específicas e diferentes, segundo os gêneros feminino e masculino - que devem ser historicizadas. Baseado na crença de uma natureza feminina, que dotaria a mulher, biologicamente, para desempenhar as funções da esfera privada, o discurso é bastante conhecido: a mulher deveria ser responsável pelo lar e sua função consistia em casar

e ter filhos. Dentro dessa ótica, não existiria realização possível para as mulheres, fora do âmbito privado; nem para os homens dentro do lar, já que a eles pertencia a rua e o mundo do trabalho. Essas noções foram, em parte, modificadas ao longo do século XX e início do XXI. Mesmo assim, algumas características relativas ao papel social da mulher, como o cuidado familiar, permanecem apesar das mudanças históricas e culturais.

O último fator referente aos motivos da evasão dos Cursos centra-se no desinteresse, que pode ser associado a não adaptação do aluno ao curso. Os alunos são encaminhados aos cursos por Programas de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Alguns desses alunos são encaminhados ao Qualificarte por razões muito diferentes e, por isso, não são levados em conta o interesse pessoal pelo curso. Nos relatos de entrevistas constatou-se que alguns alunos são encaminhados aos cursos do Qualificarte para tentarem melhorar problemas de depressão, para preencherem o tempo livre ou para não perderem as bolsas de auxílio escolar ou familiar.

TABELA 56
Motivos da evasão dos cursos do Qualificarte Gameleira, em 2006

Motivo da evasão	Número de alunos evadidos ⁴¹	Porcentagem das razões desistência
Trabalho	18	17%
Problemas de saúde	16	15%
Desinteresse	15	14%
Não adaptação ao curso	13	12%
Problemas familiares	6	6%
Problemas com a Lei	5	5%
Dificuldade de aprendizagem	1	1%
Optou por outro curso	1	1%
Desligado do Programa de Assistência Social	1	1%
Horário da escola	1	1%
Mudou-se de Cidade	1	1%
Problemas pessoais	1	1%
Não identificado	27	25%
TOTAL	106	100%

Fonte: Relatório sobre a execução dos cursos em 2006 Qualificarte Gameleira, incluindo os cursos da Cozinha Alto Vera Cruz, 2006b.

⁴¹ Esse número não representa o total de desistências dos cursos do Qualificarte Gameleira no ano de 2006, pois, segundo os funcionários administrativos da instituição, algumas informações foram perdidas.

4.4.2 A visão dos professores e gestores sobre o sucesso/fracasso escolar

Foram entrevistados 9 professores e 2 gestores do Qualificarte I, tendo em vista o objeto de estudo privilegiado nesta pesquisa. Para compreender melhor os fatores que levavam ao sucesso e fracasso escolar nos cursos de capacitação, ofertados pela instituição, foram formuladas perguntas que englobassem não apenas o processo aprendizagem/aproveitamento, como também, as dificuldades e facilidades identificadas na gestão dos cursos da unidade pesquisada, a formação docente, a infra-estrutura das oficinas e a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

A análise documental, também, foi um instrumento importante nesta pesquisa, pois todos os professores do Qualificarte Gameleira possuem “cadernos de anotações”, nos quais são registradas as atividades de cada dia, assim como o desempenho e progresso de cada aluno, nos diferentes cursos. Esses cadernos foram utilizados como referenciais para as entrevistas, no sentido de identificar se as falas explicitadas ao longo das entrevistas, tanto de professores, quanto de alunos, correspondiam aos relatos registrados nos referidos cadernos. Devido ao fato da avaliação de cada aluno ter correspondido às afirmações coletadas pelas entrevistas, optou-se por não apresentar os relatos expressos nos Cadernos, já que sua explicitação poderia tornar a análise reiterativa e cansativa para o leitor.

Através da análise dos conteúdos, foram identificadas 7 categorias que, assim, se apresentam: aspectos funcionais, administrativos e pedagógicos como a proposta de ensino, gestão da unidade, infra-estrutura das oficinas e o material didático; processo para seleção de alunos; inserção de egressos no mercado de trabalho; formação docente e o início da carreira dos professores no Qualificarte I. No que tange à categoria que trata das questões pedagógicas foram identificadas 5 sub-categorias: o relacionamento entre docentes e discentes; o processo avaliativo; o perfil dos alunos; os motivos da evasão e os fatores que levaram ao sucesso escolar nos cursos de capacitação.

Para compreender a dinâmica dos cursos ofertados pelo Qualificarte I é necessário descrever sua proposta, segundo as falas de seus gestores. De acordo com estes relatos, foi identificado que os cursos de qualificação profissional do Qualificarte são destinados aos usuários dos Programas de Assistência Social da Prefeitura de Belo Horizonte, o que demarca, de forma bastante específica, o perfil dos alunos pesquisados, conforme mostram os depoimentos a seguir.

“A proposta dele é ofertar cursos de qualificação profissional para o público da Assistência Social. São cursos um pouco diferenciados no mercado, pois o público da Assistência Social demanda outros conteúdos que vão além da formação, mesmo, específica. Então, nós trabalhamos com o que nós chamamos de formação ampla, que abrange conteúdos do mercado de trabalho, de relacionamento e política, etc” (G2).

“O Qualificarte foi inaugurado em 1998 com a proposta de atender os usuários da Secretaria de Assistência Social com a formação profissional” (G1).

Considerando a Proposta dos cursos ofertados pelo Qualificarte I, é fundamental compreender o processo seletivo, referente ao ingresso dos alunos na instituição. Como mencionado anteriormente, os alunos são originários dos Programas de Assistência Social do Município, o que demarca uma peculiaridade no que concerne ao perfil do aluno. De acordo com um dos gestores entrevistados, os usuários desses Programas de Assistência são encaminhados ao Qualificarte, por técnicos dos programas que identificam a necessidade e vontade dos sujeitos de ingressarem em um curso de capacitação. Após essa primeira etapa “seletiva”, os candidatos são entrevistados pela equipe pedagógica do Qualificarte I, que procura conhecer esses sujeitos visando identificar seus interesses pelos cursos ofertados. É importante destacar que essa “parceria” entre as equipes dos Programas de Assistência Social e do Qualificarte é estabelecida desde o processo de inserção dos alunos nos cursos até o momento em que eles os concluem.

“Todo o nosso aluno é encaminhado por Programas ou Serviços da Assistência Social. Nós somos uma retaguarda dos programas e dos serviços da assistência social. Então, existe um técnico na ponta, que já faz o acompanhamento deste aluno ou da família deste aluno, ou de alguém da família deste aluno. Por que a pessoa é atendida ou o seu familiar. Aí, esse técnico encaminha para nós e a gente faz uma entrevista de seleção com ele. A entrevista é muito importante porque através dela podemos conhecer melhor este candidato e ter uma escuta mais apurada do seu interesse, dos seus objetivos com o curso” (G1).

Os gestores da unidade pesquisada, também, apresentaram as dificuldades e facilidades encontradas na administração do Qualificarte Gameleira. Segundo os sujeitos entrevistados, as maiores dificuldades encontradas na gestão são referentes ao orçamento, estabelecido pelo poder municipal, que se torna insuficiente ao considerar as demandas tanto pedagógico-educacionais, quanto administrativo-funcionais. As declarações mostram a dificuldade em se obter o atendimento à demanda do público. O orçamento disponibilizado, de acordo com os gestores, possibilita o adentramento de poucos alunos, nos cursos ofertados pelo Qualificarte I. Uma questão que foi apontada como muito positiva pelos gestores entrevistados, se refere à constituição de um grupo de formadores que incorporaram bem, a

especificidade da metodologia usada pelo Qualificarte, fato esse que facilita o desenvolvimento do Programa e o repasse dessa metodologia para os professores que iniciam seu trabalho, na unidade pesquisada.

“Nós temos algumas dificuldades que eu acredito sejam em relação à estrutura, mesmo, com relação ao atraso de material. Nós temos algumas dificuldades na captação do público, pois a demanda é muito grande. Então, às vezes vêm muito mais pessoas do que o número de vagas. Nós precisamos ampliar o número de atendidos. Em relação às facilidades, nós temos hoje um grupo de formadores, que já incorporaram a metodologia do Qualificarte. Então, essa já é uma grande facilidade” (G1).

“A dificuldade é que nós sempre esbarramos com a máquina pública, mesmo, que é a dificuldade de financiamento das ações que nós queremos, a tempo e a hora que a gente precisa. Às vezes você não tem o financiamento suficiente, mas às vezes você tem. Então, nós esbarramos com toda a burocracia para se realizar. Basicamente, a grande dificuldade é o financiamento. Eu acho que isso é um pouco maior, a gente realizar e ocupar de fato tudo o que o Qualificarte pode oferecer e que existe demanda. (...) Ele (*orçamento*) não é suficiente. Bom, não é suficiente para a demanda. Com o que nós temos, o que eu acho que é a facilidade, a gente com certeza oferece cursos com qualidade, com material de qualidade, com excelentes formadores. Você tem um orçamento e as nossas metas cabem dentro dele, pois não vão além disso, de modo que você deixa os cursos deficitários nos recursos necessários para eles. São poucas coisas, que agente consegue contornar, mas nós conseguimos oferecer um curso como o que é dado no mercado, nos melhores locais que oferecem esses cursos de formação profissional, que nós oferecemos” (G2).

No que se refere à infra-estrutura e ao material didático, os professores declararam que a infra-estrutura do Qualificarte I atende às necessidades dos alunos e docentes. Entretanto, a maioria dos sujeitos entrevistados, da equipe pedagógica e administrativa da unidade, afirmou que o material fornecido aos alunos é adequado, porém a infra-estrutura das oficinas precisa de melhorias, pois não atende às necessidades dos cursos, podendo prejudicar a qualidade do ensino. Para os sujeitos entrevistados, o problema se encontra na manutenção dos equipamentos existentes e na falta de ferramentas de trabalho essenciais para cada curso, como a internet, no caso do curso de Informática. Esses problemas são agravados devido aos entraves do sistema burocrático e a falta de vontade política de valorizar a capacitação de jovens, que dificultam o acesso aos recursos financeiros do poder público, necessários para a garantia de uma educação de qualidade. Segundo as falas abaixo, o orçamento anual contempla, apenas, as condições mínimas para a oferta e desenvolvimento dos cursos, não considerando os gastos necessários para a manutenção da infra-estrutura das oficinas, para uma melhor formação/profissionalização docente, entre outras questões.

“A infra-estrutura precisa de melhoria e adequação contínua. São equipamentos que precisam ser trocados, são os espaços que precisam ser ampliados e adequados, por exemplo, ao portador de deficiência. O material e recursos didáticos estão em contínua melhoria e readequações, pela necessidade de atualizações constantes. Com relação à infra-estrutura, estamos sempre esbarrando na insuficiência do recurso financeiro. (...) Os aspectos que os cursos do Qualificarte podem ser melhorados: ter recursos financeiros para adequação e melhoria da infra-estrutura; para a ampliação da oferta de cursos; para pesquisas com egressos sobre o impacto da ação do Qualificarte visando nortear ações futuras. Corrigir, melhorar o que temos feito” (G2).

“Nós temos um material adequado. Nós fizemos algumas revisões nas apostilas, no material que nós fornecemos para os alunos. Pode melhorar sim, mas nós sempre temos feito isso. (...) Já o orçamento é anual e é aquilo, né? Então, quando precisa de uma outra coisa, aí é muito complicado” (G1).

“A infra-estrutura deixa a desejar. A cozinha está precisando de muita coisa. (...) Esse é um curso que tem que ter manutenção das máquinas. Então, não tem manutenção da cozinha, do equipamento, das coisas. Vem a verba estipulada apenas para o andamento do curso. Mas, e a manutenção? E o desgaste disso, em comparação a 6 anos atrás? (...) Nós temos que ser artistas. Faltou aqui, a gente traz de casa, faz adaptação ou mostra outro método de fazer...Daí, a criatividade do formador” (P1).

“Bom, a infra-estrutura aqui, está meio difícil. Na minha sala, nesse período todo que eu estou aqui, dentro deste Qualificarte, porque eu trabalhei dentro do Qualificarte Mariano de Abreu, também, que é um outro equipamento nosso. Eu trabalhei lá, a luz lá era dessa grande, um ótimo espaço, bem amplo. Quando eu vim pra cá, a sala aqui é escura. Este ano, depois de 6 anos pedindo, que eu consegui que eles trocassem as lâmpadas. Mas, falta muita coisa. O curso de cabeleireiro sempre tem problemas com os lavatórios. A Eliana, veio pra uma sala totalmente adaptada, que é uma sala onde o Marcelo mexia com pintura. Então, montaram uma sala pra ela lá, uma sala escura. E aqui, a cozinha é pequena. Os meninos da informática, não têm internet ainda pra eles” (P2).

“A gente tem uma estrutura muito fraca. O salão de cabeleireiro, mesmo, necessita de muito mais coisas, do que tem, pra que a gente possa estar atendendo 20 alunos. Pra começar, eu tenho espaço pra 10. E atendo 20. Essa turma eu estou com 21. A gente tem problemas com instalação elétrica. A gente tem problemas com lavatórios. Só tem dois lavatórios funcionando. E, infelizmente, a Prefeitura vem com uma... A gente faz uma licitação, um memorando, mas isso tem uma morosidade muito grande pra que a gente seja atendido. Alguma compra, que precisa ser feita, a burocracia é muito grande. Isso acaba dificultando nosso trabalho e, de certa forma, acaba prejudicando o aluno, porque ele não aprende o tanto que ele deveria aprender. Sempre alguém fica prejudicado (...) Eu, sempre tento melhorar mais a qualidade do curso. Mas, as condições de trabalho não me deixam” (P3).

“Faltam alguns materiais, mas a infra-estrutura lá é muito boa. Muito, mesmo. Eu já fui em outras escolas pra ver. A estrutura do Qualificarte é ótima” (P5).

“A gente tem, claro, algumas deficiências. A gente não tem internet aqui. Se eu fosse fazer alguma mudança, em termos de infra-estrutura, mudaria essa questão. Nós temos que nos deslocar para outro equipamento para pegar a aula de internet. Isso é uma coisa que eu mudaria. Eu acho, também, que deveria ter um acompanhamento psicológico um pouco mais ativo, pois iria ajudar muito. Existe

um acompanhamento quando tem uma demanda mais séria. Não existe um acompanhamento diário e para todos. Tem, um acompanhamento, mas quando a gente tem uma demanda mais séria. Uma demanda que, realmente, eu não consigo administrar. Então, nós temos técnicas, que vem trabalhar nessa área” (P6).

“A infra-estrutura é muito boa. A cozinha é muito legal” (P8).

“Bem, faltam coisas no âmbito de material. A gente trabalha muito com o improvisado de algumas coisas. Então, os materiais mais sofisticados são um pouco mais complicados de conseguir. A sala, mesmo, teve que mudar algumas coisas. A gente trabalha com o material que é doado pra gente. Esse ano nós começamos a conseguir material: pratos, muita coisa de cristal, muita coisa mais cara. Mas, a gente tem conseguido. Não tem deixado a desejar tanto assim” (P9).

Outro problema relativo ao Qualificarte relaciona-se com a dificuldade para a realização de uma pesquisa, a respeito da denominada transição de jovens da escola para o mercado de trabalho. Segundo os relatos a seguir, só é possível identificar o número de egressos que foram inseridos no mercado de trabalho, por meio dos relatos pessoais, ou seja, quando ex-alunos retornam ao Qualificarte I e informam seu adentramento, ou não adentramento, no mercado.

Entre os dados coletados, uma fala do sujeito entrevistado G2 merece destaque. Quando ele relatava sobre a inserção dos egressos no mercado de trabalho, o entrevistado mencionou que acreditava que o “público” que frequenta(va) o curso de Cozinheiro Auxiliar não se submete(ia) às regras inerentes ao trabalho formal, que exige uma carga horária fixa de trabalho. Isso, para ele, talvez se explique, devido ao fato de muitos alunos do programa serem moradores de rua. Segundo Marques (1996), o discurso de “liberdade total”, vivenciada pelos moradores de rua é um mito criado pelas classes dominantes, para justificar a contenção e o enquadramento desses sujeitos, culpabilizando-os por não se submeterem às regras societárias e as do mercado capitalista. Para esse autor, é fato que esses sujeitos tenham uma visão mais negativa do trabalho, pois eles têm se submetido a atividades laborais que os desqualificam e os exploram, que não lhes oferecem condições necessárias para viverem dignamente como cidadãos. Portanto, as formas de sobrevivência encontradas pelos moradores de rua, evidenciam tanto a realidade social de uma cidadania ausente, quanto se traduzem na concepção de trabalho explorado que os leva à marginalidade.

“A gente não tem essa pesquisa. O Qualificarte ainda não fez essa pesquisa. Nós temos informações. Nos cursos da área de beleza, a gente vê os alunos comentando. E a gente vê que esses alunos já saem daqui com clientes, sabe. Estão no mundo do trabalho. O que não quer dizer que eles estejam empregados em um salão. Muitas vezes, quando eles vêm aqui, na área da beleza, por exemplo, eles vêm para fazer a entrevista de seleção e nós perguntamos o porquê que eles querem fazer o curso.

Eles respondem: ‘Por que lá perto de casa tem um salão e está precisando de gente’. Mas, aí quando ele vai fazendo o curso ele não quer mais trabalhar no salão. Ele quer montar o próprio salão, ou então ele vai atender de casa em casa. Então, na área da beleza é dessa forma. Já na área da alimentação, no meio do curso, a medida que eles vão aprendendo a fazer doces ou salgados. Mas, o dos salgados e de confeitaria, eles já fazem e imediatamente eles já começam a vender. Aprendeu hoje e semana que vem já está vendendo. Mas, a gente não tem nenhum dado para poder falar assim: ‘30% dos nossos alunos tem renda por causa do curso. Ou, 50% dos nossos alunos estão empregados com carteira assinada’. (...) Como não temos uma pesquisa que apure os dados, pelo que percebemos no dia-a-dia, cursos na área da beleza e da alimentação possibilitam ao aluno a prestar seu trabalho de forma autônoma. Agora, tem cursos, como o de Cozinheiro Auxiliar, por exemplo, que na maioria das vezes, este aluno vai trabalhar é no mercado formal, mesmo. A adesão do aluno não é satisfatória. Tenho uma hipótese que o público que frequenta este curso não se submete às regras do trabalho formal: horários, dias de trabalho, carga horária diária, etc. Assim, este curso não dá a este aluno muitas possibilidades, com baixo investimento, para o trabalho autônomo. Aí, a adesão cai. São hipóteses. Carece de pesquisa para apurar” (G2).

“Uma das dificuldades do Qualificarte é fazer uma pesquisa dos egressos. Nós, não sabemos precisamente quem foi incluído ou não. A gente sabe quando um aluno fala, ou quando alguns locais pedem, eles retornam e falam. Mas, nada preciso de quantos foram incluídos” (G1).

Segundo o depoimento de G2, o público atendido pelo Qualificarte Gameleira não se interessa em ser inserido no mercado de trabalho, devido às suas concepções individuais sobre o trabalho. Assim, para G2 esse público opta pelo trabalho autônomo, para não ter que se submeter às regras do trabalho formal. Para Thin (2006) essa questão focaliza a visão do mundo do trabalho, marcado pela regularidade temporal. Segundo o autor, esse público, por um lado, poderia ser caracterizado por ter feito a socialização em universos nos quais as relações com o tempo, objetivadas em agendas, calendários e relógios são pouco utilizados. Por outro lado, esses sujeitos são afetados pela precariedade de suas existências, pelo difícil acesso ao trabalho formal e pelo constante estado de desemprego. Assim, as dificuldades de inclusão no mundo do trabalho, as temporalidades de um trabalho errático podem levar a temporalidades simples ou arrítmicas.

Quando indagados sobre a formação e experiência dos professores do Qualificarte I para trabalharem com um público com características específicas, uma vez que advém de Programas de Assistência Social, os gestores entrevistados afirmaram que o atual corpo docente foi devidamente preparado, para atender às necessidades educacionais dos referidos sujeitos. Como se observa nas falas abaixo, os professores foram capacitados em serviço, de forma contínua, para atuarem na instituição em apreço.

“Hoje, eu avalio que nós temos um grupo de formadores que, tem que melhorar sim, mas eles já conseguem atender bem ao nosso público. Eles já conhecem, sabem das características. Nós temos um grupo de formadores muito bom. Já tem

uma experiência com o público. As próprias reuniões pedagógicas têm caráter formativo” (G1).

“A equipe de formadores que o Qualificarte tem está em contínua formação. Quando este formador é novato, garantimos que no conteúdo específico de seu curso ele domina. E, garantimos isto porque fazemos uma seleção afinada. Mas, este formador ao chegar aqui, vai precisar entender e transitar pela Metodologia Qualificarte e, aí entra o apoio, a supervisão e a formação pedagógica a este formador. A equipe que temos hoje é formada por profissionais que estão conosco a mais de um ano” (G2).

De acordo com Patto (1999), historicamente, fatores sócio-econômicos, pedagógicos e psicológicos vêm sendo citados como responsáveis pelo fracasso escolar. Especificamente, os fatores pedagógicos relacionados, sobretudo, ao reconhecimento da importância do processo de ensino-aprendizagem, deveriam estar ligados à vida do aluno para conseguir despertar seu interesse. Por outro lado, a precária qualidade do ensino brasileiro, até a atualidade, geralmente, vem sendo atribuída aos professores. Segundo Baeta (1992), o fracasso escolar pode ser atribuído aos professores que, mal preparados, desmotivados, não conseguem garantir a qualidade de ensino. Assim, é necessário analisar as raízes históricas, estruturais e conjunturais que subjazem à ocorrência do fracasso escolar. De acordo com as falas dos gestores entrevistados, o problema do fracasso escolar não se encontra na qualificação do corpo docente, que estaria preparado para atender às necessidades dos alunos do Qualificarte.

Enfatiza-se que os professores do Qualificarte têm pressupostos importantes para ministrarem uma prática docente adequada, por um lado, por terem sido capacitados, para trabalhar com a metodologia do programa, por outro, devido à experiência anterior que têm no magistério. Frente a esta realidade, é importante indagar por que eles se tornaram professores do Qualificarte. A maioria dos entrevistados relatou que a entrada do Programa, foi como uma continuidade da sua trajetória docente. Outros, como os entrevistados P4 e P5, mencionaram que se tornaram professores, devido às contingências e incertezas do mercado de trabalho, que os levaram à perda do emprego e à mudança de profissão.

“Eu cheguei a dar uns cursos nas cidades do interior, até pelo SEBRAE, se não me engano. E, aí, eu tive uma proposta pra ir pro Reciclo⁴², que é um bar cultural da

⁴² Inaugurado em Dezembro de 2000, o Reciclo surgiu como um espaço democrático aberto às mais diversas manifestações artísticas e aos jovens talentos que encontram na casa ambiente para desenvolver seus trabalhos. O Reciclo é composto por uma loja para venda de produtos reciclados, lanchonete e um espaço para shows com capacidade para um público de 250 pessoas, além de oficinas de cozinha, confecção de instrumentos musicais e costura. O Espaço recebe visitas de escolas públicas e particulares que desenvolvem projetos de Educação Ambiental para a implantação da Coleta Seletiva, empresas e outros interessados na Reciclagem e Proteção Ambiental. O espaço Reciclo apresenta projetos como o “Museu do Lixo”, que mostra a cada mês, uma experiência de organização dos catadores de outros municípios do Estado de Minas Gerais. Os produtos comercializados na loja do Espaço Cultural Reciclo são criados e produzidos nas oficinas de capacitação em

ASMARE⁴³. Lá dei curso para os moradores de rua. Três anos depois, eu fui convidado pela Prefeitura pra estar começando o curso aqui, no Qualificarte” (P9).

“Eu já estava envolvido com uma tentativa de lidar com essa área. Eu trabalho como consultor há alguns anos e nas consultorias eu fui percebendo a dificuldade de formação profissional. Depois, também houve uma certa frustração por ver que o SENAC estava começando a fechar as portas para o pessoal de nível médio ou mais baixo, tanto social quanto de formação escolar. E isso me preocupou, porque no nosso mercado não existe espaço para auxiliar de cozinha de nível universitário ou mesmo, cozinheiros. Eu cheguei a trabalhar no SENAC, posteriormente, como professor substituto, e fui percebendo que o mercado ali, fechou para a formação profissional de nível médio. E só a formação de nível superior. E hoje, as pessoas saem de lá, querendo ser chefes de cozinha. E onde que nós vamos encontrar cozinheiros e auxiliar de cozinha para trabalhar, se não tiver chefes de cozinha sendo formados. Então, eles continuam encontrando, porque as pessoas estão ali, sendo convidadas para trabalhar, elas às vezes crescem e querem abrir o próprio restaurante. Mas, a parte de formação profissional, mesmo, ela acaba acontecendo dentro do próprio restaurante. Aí, com a experiência do Reciclo, da montagem do Reciclo, que é a idéia inicial era fazer um restaurante escola, eu fiquei mordido. Eu falei: “Quero trabalhar nessa área de profissional”. E houve oportunidade, em 2002, de trabalhar na AMAS, na mesma cozinha que eu estou hoje. Fiquei lá um ano e cheguei a formar três turmas. E agora, já tem um ano de pouco que estou aqui” (P8).

“Até hoje, eu não sei te explicar, porque um relacionamento que eu tive com a minha instrutora, de companheirismo. Eu passei a acompanhar tudo o que ela fazia, dando aula, indo dar palestras. Aí, ela me fez o convite. Ela passou a me treinar. E isso já vai uns 12 anos, quando ela me treinou. Eu comecei como manicure e depois eu passei a dar aula de todos os módulos, desde estética, depilação. Então, foi assim” (P7).

“Quando eu entrei para o Qualificarte I, eu já lecionava há 6 anos. Então, eu já tinha uma experiência nessa área, eu já tinha um gosto muito grande por essa área. Então, o que me levou foi além da necessidade de renda, o gosto que eu tenho por ministrar aulas e a questão de fazer algo pelo social, de fazer a minha parte” (P6).

“Mudança de profissão. Eu era operadora de cobrança. Eu tenho 23 anos de operação de cobrança. E, quando eu fiquei desempregada, em 2005...Eu sempre fazia o serviço, mais ou menos, da parte de cozinha. Esporadicamente. Eu vendia alguma coisa. Não era assim, aquilo como renda. Então, quando eu estava pra sair do emprego, eu já estava meio esgotada de trabalhar muito com adolescente, principalmente, na área de cobrança, porque 90% era só contratado. Quando você trabalha apenas como contratado e a firma te promete uma coisa e não dá, fica uma situação muito complicada. Ele não tem vínculo empregatício direito. Então, eu não queria mais trabalhar, estava esgotada de trabalhar com a cobrança. Aí, pensei: “O que vou fazer?”. Foi quando eu resolvi” (P5).

“Olha, é muito engraçado porque eu falo que eu ‘caí nessa área meio de gaiato’. É uma fala meio popular, mas foi o que aconteceu comigo. Quando eu formei no

marcenaria, papel reciclado e costura, onde trabalham adolescentes, filhos dos catadores em processo de inserção social.

⁴³ Em 1º maio de 1990, vinte catadores dão início à ASMARE – Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável. A Associação é o resultado de uma parceria entre a Pastoral de Rua e os catadores com o objetivo de gerar trabalho, renda e novas condições de vida a partir da experiência construída pelos moradores de rua.

segundo ano, eu comecei a fazer Normal Superior. Depois, eu pensei: ‘Não, eu não vou fazer porque não tem nada haver comigo. Eu não quero ser professora’. E, anos depois, quando eu trabalhava na TIM, no atendimento próprio da TIM. A Tim acabou o atendimento, foi pra São Paulo, ficou apenas com a terceirizada, e eu fui mandada embora. Quando eu fui mandada embora, eu consegui uma proposta, que foi a Escola Sindical, pra eu dar um curso do Gera Pão⁴⁴, que eu ia trabalhar com alunos da Liberdade Assistida. Só, que antes dessa proposta, eu já havia ministrado cursos de Operador de Telemarketing, através do Minas Brasil, Treinamentos de Consultorias. Só, que os cursos do Gera Pão, pra mim foi um desafio muito grande porque é um público diferenciado, da Liberdade Assistida. E, a carga horária, era mais extensa. Então, eu tinha aquela proposta. Ou, eu pegava e ia à frente ou eu mudava o meu ramo de trabalho, que era realmente o que eu queria. Eu estava saindo do atendimento para uma área de qualificação profissional. Então, foi na marra que eu aprendi a fazer plano de curso. Foi através de luta, de busca, que eu montei as minhas apostilas. E, hoje, eu continuo na área” (P4).

“O que me levou a ser professora no Qualificarte foi porque eu já ministrava cursos em outros equipamentos, inclusive da Prefeitura. Trabalhei no SESC⁴⁵, também, durante vários anos. E eles pediram, aqui, uma indicação, logo que abriu essa oportunidade destes cursos. E eu fui encaminhada pelo curso técnico do SESC. Vim, fiz a entrevista e fiquei em segundo plano, porque já tinham selecionado três formadoras. E depois de 30 dias, aproximadamente, entraram em contato comigo para que eu viesse substituir uma outra formadora, que precisaria sair. E nessa substituição, eles gostaram do meu trabalho e decidiram ficar comigo. Aí, dispensaram as outras duas formadoras e desde então, só eu tenho ministrado curso de cabeleireiro aqui” (P3).

“Eu já dava aula. Eu gostava de mexer na área da cozinha e fui convidada pela Escola Sindical para dar aula com o público. E comecei a dar aula no Nova Pampulha, com o curso de cozinha, que era uma coisa que eu já estava fazendo. E, acabei gostando e mudei totalmente do magistério para a área de políticas sociais” (P1).

Uma questão fundamental para a análise do processo de fracasso e sucesso escolar, refere-se ao relacionamento entre alunos e professores, que pode influenciar de forma significativa, nos desempenhos dos alunos. Desta forma, buscou-se interrogar os docentes tanto sobre seus relacionamentos com os alunos, quanto sobre as relações entre os alunos. A maior parte dos entrevistados relatou ter um bom relacionamento com os alunos, não indicando casos graves de problemas ocorridos nas relações entre professores e alunos. Entretanto, os relacionamentos entre alunos se processam, muitas vezes, de forma conturbada, envolvendo, inclusive, agressões físicas. De acordo com as falas a seguir, pode-se observar que os alunos têm dificuldade de trabalhar em grupo, isto é, de realizar trabalhos coletivos. Outras falas, também, destacam problemas relacionados às drogas, que geram momentos de tensão, que interferem nos relacionamentos entre alunos.

⁴⁴ Projeto de oferta de cursos profissionalizantes com verba destinada de Furnas.

⁴⁵ Serviço Social do Comércio.

“Bom, eu sou muito exigente. Eu costumo dizer, que eu sou chata mesmo. Mas, eu tenho um bom relacionamento com eles. Tenho um bom relacionamento com os meus ex-alunos, que fazem questão de me ligar e dizer o que estão fazendo, onde estão, onde entrou. Vem aluno, me encontra e me para na rua pra conversar. Eu acho que tenho um bom relacionamento. (...) Já tive aluno batendo a cabeça na parede, surtando. Eu já tive aluno dando escândalo pra chamar a atenção. Eu tive aluno que pegou faca e cortou aluno dentro da cozinha. (...) Existe muita competição entre eles. E a gente tem que tomar muito cuidado de não elogiar esse aluno, pra não despertar. Você tem que fazer um elogio dizendo: “Você está bem hoje, mas você vai melhor”. Pra não, despertar, porque qualquer coisa joga eles pra baixo. É muito pouca coisa pra jogar eles pra baixo. E, além disso, na hora que eu falei com você de aluno surtar e bater a cabeça na parede, é da população de rua. Então, o próprio sofrimento de estar na rua, já é uma loucura. Consumo e dependência de álcool. E aí, qualquer coisa virava um caldeirão” (P1).

“O meu relacionamento é bom. É uma turma bem tranqüila. No início, a gente começa impondo muita coisa, para que não tenha muita evasão. Eles têm que ter a consciência de que eles vieram aqui pra aprender. E a gente, tem que repassar isso com eles e cobrando. Senão, o curso não vai fluir. (...) Agora, entre alunos é difícil. Eu tive duas alunas na minha sala, que entre elas teve um briga, por causa de uma coisa que aconteceu aqui. Na época, há uns 3 anos atrás, uma aluna estava com um papel de droga dentro da sala e pegou essa droga e chegou no rosto da outra aluna. E eu tinha vindo aqui dentro pra atender um telefonema. Quando eu cheguei, elas estavam discutindo. Eu tive que chamar até um funcionário, que trabalhava aqui, na época, pra me ajudar. Então, é coisa entre alunos. Mas, também foi só essa vez e depois ficou tranqüilo” (P2).

“Eu considero ótimo, meu relacionamento com eles. Eu sempre procuro manter uma distância porque eu acho que isso é necessário para que o aluno não se confunda, mesmo na área profissional. Mas, ao mesmo tempo, tem aqueles alunos que a gente acaba se identificando um pouco mais. A gente tem um aparato um pouco maior. Ou, até mesmo os alunos que tem alguma dificuldade, a gente tenta acompanhar um pouco mais de perto. Mas, eu sempre procuro manter bem nítido a relação de educador e aluno” (P4).

“Meu relacionamento com os alunos é ótimo, pois eu tenho uma facilidade muito grande de me comunicar com eles e de conseguir uma comunicação mais direta, de conseguir a atenção deles. Eu acho meio difícil. No início para mim foi muito difícil conseguir atenção, conseguir respeito. Mas, a partir do momento que você trabalha tentando estar mais próximo do aluno, em termos de linguagem, em termos de sociabilizar em sala de aula. Então, eu considero o meu relacionamento com os alunos muito bom, pois eu consigo ter uma comunicação muito fácil com eles e consigo sacar de cada aluno, o que é que preciso para eu chegar mais perto dele, para que eu consiga a atenção dele. Nós lidamos com várias pessoas e cada pessoa é uma. Então, nós notamos que cada um tem uma particularidade, mesmo. Eu tento aproximar do aluno observando essa diferença, essa particularidade de cada um, tentando chegar mais próximo dele. E eu tenho conseguido, com muito êxito (...) Mas, já tive problemas de assédio e em relação a conflito interno em sala de aula. Eu nunca tive nenhum problema em sala de aula em relação a convívio. Mas, assédio nós temos muito. Acontece muita coisa em sala de aula. A gente tem algum tipo de conflito interno, em sala de aula. Mas, aí é mais entre alunos e não com os professores. O relacionamento entre alunos é sempre mais difícil, ao menos na minha sala. Já tive alguns problemas com aluno com necessidades especiais não entender que não está evoluindo no curso, ou não entender que não pode ser certificado, pois não atingiu um certo conhecimento. Mas, não tive nenhum problema mais sério, pessoal com aluno. Já tiveram vezes de brigas entre alunos que eu tive que separar, pois já estava quase chegando a agressão física. Nunca

chegou a agressão física, mas quase chegou. Então, eu tive que ser mais enérgico. Mas, nunca tive problema direto relacionado com aluno” (P6).

“Eu acho legal, meu relacionamento com os alunos. Eu me preocupo em não ser muito paternalista. Eu percebo que eles tentem a buscar esse lado da gente, assim. Eu percebo que eles criam uma relação de neura com o professor, então, eu me preocupo em quebrar essas barreiras com o professor, o medo de perguntar, o medo de errar. Por mais que eu me esforce para que isso não aconteça. Mas, isso é relacionado a uma questão social, mesmo. A questão da cultura do professor. Mas, é um relacionamento legal. Eles emocionam muito a gente, com o dia-a-dia, pois são, normalmente, pessoas com muita dificuldade de relacionamento em grupo. Então, a gente acaba virando, um pouco, um psicoterapeuta, mesmo. No sentido de estar auxiliando. Como eu te falei, antes de começar a gravar, a questão do objetivo é muito importante. Mas, uma outra questão, que tem que ficar muito clara, é que a grande maioria tem muita dificuldade de trabalhar em grupo. Até para o profissional deles, mais séria, não é só a necessidade de uma formação profissional. É a dificuldade de uma educação para o trabalho em conjunto. Eles têm muita dificuldade de trabalhar em grupo, por se sentirem excluídos ou discriminados. Então, qualquer dificuldade no trabalho em grupo, complica muito. E uma das coisas que eu tenho trabalhado muito. Então, você percebe que acaba virando um terapeuta, mesmo” (P8).

A fala do P8 reflete a idéia de paternalismo, que segundo Matteucci (2007), se traduz em uma política social pretensamente orientada ao bem-estar, sobretudo das classes menos favorecidas, mas que as exclui de uma participação direta. Assim, no senso comum, o paternalismo é uma política autoritária e benévola, uma atividade assistencial em favor do povo, exercida verticalmente, através do uso de métodos meramente administrativos. A crítica do sujeito entrevistado, direcionada às políticas brasileiras de assistência social, questiona o uso de métodos administrativos e burocráticos para solucionar problemas individuais e/ou sociais.

De acordo com Sposati (2004), o desvio das responsabilidades do campo individual para o público pode ocorrer por meio do uso do paternalismo, ou através de lutas para a conquista de direitos. No caso brasileiro, essas vias não são independentes e politicamente divergentes mas, muitas vezes, se mostram imbricadas, apresentando diferentes intensidades e interações entre uma e outra. Assim, a fala do entrevistado P8 questiona o tipo de assistência social dada aos alunos do Qualificarte, por ela significar tutela, favor, voluntarismo, clientelismo, assistencialismo e ação pontual. A relutância de identificá-la como conquista de direitos, passa pela premissa de que afirmar a “assistência social como política significaria – mascarar contradições e conflitos de classes da sociedade brasileira sob a estratégia de consenso e subalternização – favorecer a acumulação do capital” (SPOSATI, 2004, p. 3).

Para Draibe (1993), a proposta liberal, além da ortodoxia em matéria de política econômica, é marcada pelo corte no gasto social e a desativação dos programas sociais públicos. A ação do Estado, no campo social se reduz a programas assistenciais quando

necessários, de forma complementar a filantropia privada e das comunidades. Desta forma, percebe-se que a política social neoliberal visa reduzir a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, “assistencializando” – ou seja, retirando do campo dos direitos sociais – muitos dos benefícios e, quando se pode, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais.

Assim, a visão de parte do corpo docente⁴⁶ sobre a assistência social ligada ao Qualificarte, não a considera como política de proteção social não contributiva, pois se restringe a ações preventivas e protetivas, face à vulnerabilidade, riscos e danos sociais. A assistência social, nas falas de alguns entrevistados, é tida como mero assistencialismo e não como uma política social de Estado.

Outra questão investigada se relaciona à forma de avaliação do desempenho dos alunos da instituição. Segundo os entrevistados, o processo avaliativo ocorre ao longo de todo o curso, na medida em que cada aluno é avaliado, individualmente considerando seu desempenho profissional⁴⁷. Desta forma, percebe-se que a avaliação é realizada de forma processual e individual, na medida em que cada aluno é avaliado, constantemente, ao longo do desenvolvimento do curso. Essa metodologia de avaliação pode ser comprovada por meio da análise dos cadernos de anotações dos professores, que apresentam os relatos diários sobre os desempenhos de cada aluno. Essa forma de avaliação é usada, muitas vezes, no campo da educação profissional e se ancora na valorização dos comportamentos reais, que são mensurados, durante todo o processo de aprendizagem. A partir da análise da fala do sujeito P1 pode-se constatar que nas avaliações, valoriza-se a identificação que os docentes fazem, dos fatos e gestos dos alunos, construindo perfis que “acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro” (LAHIRE, 1997, p.54-55).

“Você avalia no dia-a-dia, mesmo” (P9).

“Em forma processual, ao longo do curso, porque a gente faz um caderno pedagógico, onde a gente vai anotando a imagem que a gente tem daquele aluno, em vários momentos do curso. E aí, você vai percebendo os que se envolvem mais, os que se envolvem menos você vai tentando puxar pra poder participar mais. Alguns já têm algumas habilidades na cozinha, habilidades de coordenação motora,

⁴⁶ Essa visão sobre a assistência social também pode ser observada na fala de outros professores, quando se referiam ao perfil dos alunos do Qualificarte I.

⁴⁷ Considera-se como desempenho profissional todos os aspectos necessários para a formação de um trabalhador. De acordo com o padrão apresentado pelo Qualificarte I, um profissional deve ter conhecimentos técnicos e experiência na área que se propõem a trabalhar, assim como uma formação para a cidadania, estimulando o desenvolvimento das relações humanas.

que agente vê que outros têm mais e outros têm menos. Mas, às vezes a gente vê que os que têm menos compensam com outras habilidades, com capacidade de cálculo. Então, é bem amplo a forma de avaliação, no sentido de que nós temos muita coisa para ser estudada dentro da capacidade de um aluno dentro de uma cozinha” (P8).

“Eu avalio o aluno desde o primeiro dia que ele está aqui, com entrevistas e muita observação. E, também, eu passo exercícios, não avaliativos, valendo nota. Eu que avalio aquele exercício, mas para que eu saiba, se eu estou conseguindo passar o conteúdo” (P7).

“Ao longo do curso. Eu faço um depoimento com eles no início. O que eles estão achando do curso. No meio, se eles ainda estão com a mesma expectativa, se eles ainda estão com a mesma visão. E no final. O que eles acharam. O que eles estão levando. Qual é a bagagem que eles estão levando do curso, porque no início a gente dá a eles uma mala, né? Essa mala está vazia ou está cheia de que? Então, eles dizem: ‘Está cheia de problemas’. Contam tudo no papel, o que eles estão passando. Qual é o sonho e objetivo deles. No final, a gente quer saber se essa mala está cheia de novidades, se está cheia de aprendizagem, de conhecimento. Esse é o critério, os depoimentos escritos. Esses depoimentos ficam registrados aqui. Uma hora, ficam colados no caderno de acompanhamento. E eles mesmos relatam o desenvolvimento e o que, realmente, eles estão levando daqui. Como eles chegaram e como eles estão saindo aqui” (P3).

“Eu costumo dizer, que desde o momento que ele entrou, eu estou avaliando. Eu avalio desde a higiene pessoal, o comportamento, a disponibilidade para o trabalho em grupo. Tenho que avaliar a coordenação motora, por causa da manipulação dos alimentos, coisas muito pequenas. Eu tenho que avaliar a parte exigida, que é a fritura, fornecer, organização. Eu tenho que avaliar o tempo todo. Eu não diria que eu avalio no final do curso, não. É o tempo todo avaliando alguma coisa” (P1).

“O processo nosso de avaliação é continuado. O aluno é avaliado desde o primeiro dia. São vários tipos de avaliação” (G1).

No final da década de 1960, segundo Forquin (1995), novos estudos sobre o problema do fracasso escolar levaram ao questionamento das estruturas e práticas de ensino, impostas pelas escolas. Os procedimentos de avaliação, a partir de então, começaram a ser vistos como responsáveis pelas desigualdades no âmbito do sucesso escolar, que se relaciona com a origem social dos alunos, devido à própria natureza do sistema escolar, baseado na competição e seleção dos melhores alunos. Assim, o fracasso escolar dos sujeitos de meios populares começou a ser visto a partir dos denominados “fatores *intra-escolares* e suas relações com a seletividade social operada na escola” (PATTO, 1999, p.152). Porém, diante da análise dos dados coletados nas entrevistas, pode-se identificar que as práticas educativas dos docentes dos cursos de capacitação do Qualificarte I, não influenciam, de forma direta, no processo de sucesso e fracasso escolar, apesar da ênfase sobre a imagem do aluno, descrito por P8, baseada em conceitos preconcebidos, como a concepção de “habilidades” e “capacidades”, que atribuem parâmetros individuais ao processo de ensino-aprendizagem.

Para uma melhor compreensão de como se processam o fracasso e o sucesso escolar nos cursos de capacitação do Qualificarte Gameleira, se torna fundamental apresentar as visões dos professores sobre os perfis dos alunos. Para eles, os perfis dos alunos da unidade pesquisada, são marcados pela baixa renda, pela baixa auto-estima, pela vulnerabilidade social, pela dificuldade no processo de escolarização e por problemas estruturais nos núcleos familiares. Alguns dos entrevistados mencionaram que os alunos dos cursos são moradores de rua e, muitas vezes, infratores de leis. Outras posições sobre os perfis dos alunos, explicitadas pelos entrevistados P1 e P2, se consubstanciam na crítica às políticas de assistência social.

“Nosso público é diferenciado, pois nós temos alunos com vários perfis, com várias dificuldades. Nós temos alunos com dificuldades na questão da escolaridade, por isso que em alguns cursos a gente nem pede escolaridade. Nós temos alunos com problemas de infração, problemas com a lei. Nós temos a população de rua, com problema de moradia. Nós temos pessoas com necessidades especiais, os portadores de deficiências. Então, são perfis diferenciados” (G1).

“É o aluno da assistência social, que é o aluno carente, que está em uma situação de alguma vulnerabilidade. É o aluno, muito querido para nós. Às vezes a gente vê alunos tão comprometidos, porque aqui é a única oportunidade que foi dada. O acolhimento é muito bem feito. Então, é recíproco este respeito deles com a gente. E é este aluno que precisa desta atenção especial. Não é a toa que tem um quadro técnico por trás, toda uma retaguarda para este aluno, para que a gente consiga que ele alcance um sucesso naquilo que ele se propõe. Ainda, que a nossa intenção é a formação profissional. Nós, aqui, não prometemos emprego para ninguém. Nós prometemos a formação. Então, ele chega aqui com uma auto-estima muito baixa e ele sai daqui diferente, mais propositivo na vida dele, mais pró-ativo e com uma qualificação básica” (G2).

“São alunos bem vulneráveis. Qualquer coisa afeta muito eles. Não tem uma fibra, de enfrentar. Acho que o problema é a própria política da assistência, também. Alguns já são assistentes, por profissão. Muitos têm depressão. Até hoje, eu nunca peguei uma turma que não tivesse 5 ou 6 alunos em estado de depressão fortíssimo. Além disso, a baixa escolaridade. Você vê que eu tinha te falado, que eu tinha 6 vagas para o Célia Soutto Mayor. Como indicar? Se aqui, eu tenho 3 com escolaridade. E lá, precisa de escolaridade” (P1).

“Vulnerabilidade social e pessoal. Acho que isso engloba muito porque é a carência social, a carência de família. Então, resumidamente, o que eu posso falar do público que a gente atende, é esse” (P4).

“Normalmente, são jovens que tem uma certa preocupação com o mercado de trabalho, com a formação técnica, com a formação profissional deles. A minoria é de jovens que apresentam problemas mais graves de envolvimento com criminalidade, com um processo de risco. Mas, normalmente, o que eu percebo é que o público de informática, ele chega já para fazer o curso com uma certa preocupação de profissionalização. Ele chega para fazer o curso com uma certa preocupação, ou então, com uma vontade de melhorar a condição dele. Eu vejo isso muito claro, nos alunos que procuram informática” (P6).

“A nível escolar eu percebo que existe, eventualmente, alguém com nível de 2º grau, mas a maioria tem escolaridade de primeiro grau, fundamental. (...) Mas, eu olho com muito carinho e, graças a Deus, eu tenho conseguido muito respeito nessa opinião, porque eu tenho muitas pessoas inclusive, que são analfabetos funcionais. Que não conseguem ler e escrever. E na área de alimentação é essencial ler? É, mas, ao mesmo tempo, normalmente, estes analfabetos funcionais são grandes cozinheiros. E eles compensam esta dificuldade com mais atenção nas aulas. Tem uma memória visual e auditiva, que é uma coisa absurda. Às vezes, um que sabe escrever se acomoda. Então, eu olho com muito carinho isso nas entrevistas, para não prejudicar uma pessoa, que às vezes, tem a oportunidade até de voltar a estudar. Isso a nível cultural. Já a nível social, a gente percebe que são pessoas que estão com muita dificuldade de conseguir um trabalho, que vivem com um salário mínimo, normalmente, de uma pessoa que está trabalhando. Então, são pessoas que vivem com muita dificuldade. A gente percebe, que uns 70% realmente sabe o que está buscando. Uns 30% estão meio perdidos, querendo ver se é aquilo que ele quer. Buscando, mesmo. Isso faz parte de um perfil que eu percebo, já desde de 2002. Eu falo, que inclusive, você tem que ter muita paixão. No primeiro momento, eles assustam quando percebem que é tanto trabalho, porque são 8 horas em pé, direto. Eu sou meio realista e até um pouco duro com essa realidade, com eles, para que eles cheguem no mercado e não se assustem com o que vão encontrar” (P8).

“Olha, eu classifico como pessoas de uma vida muito difícil, principalmente, financeira. Eles são normalmente, um pouco, não muito, um pouco desestruturados emocionalmente, por causa da vida pesada que levam. Então, é um perfil assim, de que a pessoa, realmente, é necessitada. Dentro de uma determinada meta, ela é necessitada. Necessita de um curso profissionalizante, mas tem que saber fazer a escolha certa” (P3).

“É difícil, porque geralmente, eles vêm através de um Programa da Prefeitura. Todos são encaminhados por um Programa. Um vem por interesse, outro por necessidade. Outros vêm porque não tem o que fazer. Foi encaminhado, aí para não perder, por exemplo, alguma bolsa, ele vêm. Mas, isso, vamos supor... Eu tenho 16 alunas, 2 tem esse tipo de interesse” (P2).

De acordo com depoimentos expostos, os perfis dos alunos dos cursos da instituição pesquisada, têm como principal característica, o fato de eles serem originários de camadas socialmente marginalizadas. Para alguns dos professores do Qualificarte I, a concepção de camadas populares passa pela idéia de homogeneidade. Segundo Viana (2007), como no final do século XIX e no início do século XX, as classes populares urbanas apresentavam características determinantes - como o trabalho manual, a dependência e a precariedade econômica, os fluxos internos de mobilidade, a coabitação espacial, a exclusão de lazeres mundanos e da cultura erudita -, a concepção de um universo social, relativamente homogêneo, permaneceu no imaginário coletivo brasileiro por muito tempo. Entretanto, os dados coletados por essa pesquisa mostraram que, mesmo quando se considera esses indicadores tradicionais de classe, os sujeitos investigados apresentam certa heterogeneidade, pois os níveis de dificuldade econômica, por exemplo, se mostraram distintos entre eles. Em síntese, verificou-se uma certa diversidade entre os alunos que compõem o perfil dos sujeitos

do Qualificarte I, devido às posições sociais, aos processos de trabalho e aos posicionamentos de cada sujeito, na estrutura familiar.

Sobre os fatores que vem levando à evasão dos cursos, os professores e gestores mencionaram que a principal questão se relaciona ao trabalho, pois a necessidade de buscar a sobrevivência e conseguir um emprego é primordial na luta pela existência desse público. Outro fator que, segundo as falas abaixo, causa a evasão, é relacionado ao sexo. Como a maioria dos alunos é composta pelo sexo feminino, os cuidados com os filhos e com a casa são, geralmente, de responsabilidade das mães, fato que dificulta ou impede a permanência nos cursos. Apesar da maioria dos entrevistados indicar o trabalho como a principal causa da evasão nos cursos de capacitação, os problemas de saúde e os cuidados familiares, também, foram identificados como fatores responsáveis pela evasão escolar.

Essas posições sobre o fracasso escolar foram respaldadas através da análise dos questionários, aplicados aos professores e gestores, que apontaram os problemas sócio-econômicos dos alunos e a necessidade de ingressar, rapidamente, no mercado de trabalho, como os principais fatores que vem levando à evasão. Entretanto, um número significativo dos questionários também, apontou o histórico pessoal e a falta de interesse do aluno, como causas que levam ao fracasso escolar, o que evidencia uma contradição, ao analisarmos as falas a seguir.

“Nós temos um número de evasão pequeno. Mas, muitos alunos quando abandonam o curso, é por uma questão de trabalho imediato, porque eles têm uma necessidade imediata de sobrevivência. Por exemplo, se aparece uma faxina, às vezes em um dia, eles já abandonam o curso pela questão do trabalho. Então, é por essa questão do trabalho. São alguns problemas que ocorrem no decorrer do curso, que às vezes o aluno abandona. Alguns alunos vêm porque o programa pediu para que ele viesse fazer um curso. Então, não está definido o interesse dele. Não estava motivado. Mas, a maioria conclui” (G1).

“A questão financeira, a necessidade do trabalho. O trabalho às vezes está aqui. Às vezes, a baixa escolaridade, também. Tem a experiência da população de rua, que não quer concluir. E aí, eu conclui? Meu técnico vai me cobrar emprego. E eu vou perder a assistência. O quê que eu vou fazer com esse tanto de conclusão. O que acontece muito na população de rua é a evasão, justamente para não perder a política. Já estão muito acostumados. Aqui, já começou a melhorar, porque é público do NAP, bolsa e tal. Aí já começa a necessidade mesmo, do trabalho. E outros, é porque tem uma baixa escolaridade e na hora que pega na matemática...Porque eles imaginam que vão cair direto na cozinha. Só fazer salgado, o que não vai exigir muito deles. Mas, na hora que percebe que o curso abrange muito mais do que isso, aí pesa a escolaridade” (P1).

“Desinteresse da parte dele. Muitas vezes a condição financeira pesa. Igual, o meu curso, por ser na parte da manhã, muitos dos alunos pedem para sair. Dizem: ‘Ah, professora, hoje não vai dar pra ir porque tenho faxina’. E dessa faxina, são indicadas outras. E acaba saindo. Outras vezes, é por causa dos filhos, que não tem

com quem deixar. Eu acho, que a maior preocupação dos alunos aqui, é com os filhos deles. E tem hora, que é desinteresse, mesmo, do aluno. Vem, pelo que eu te falei, porque geralmente eles obrigam o aluno” (P2).

“Isso é uma visão que a gente têm desde o início. O aluno chega aqui, e fala: ‘Quero fazer o curso de cabeleireiro’. Mas, quando ele escreve uma característica dele pra mim, nos primeiros dias, ele me conta que ele era pedreiro, ou que ele era pintor. Então, está completamente fora do padrão, do perfil da área da beleza. Mas, se chega aqui e acha que é um curso que ele vai direto para o salão, e vai aprender a cortar o cabelo, pronto e acabou. Só, que não é isso. Quando ele chega aqui, ele percebe que ele tem que ter um determinado nível de instrução, pelo menos um ensino médio. Ele tem que ter domínio de leitura e escrita. Ele tem que ser inteligente, ele tem que ter percepção, raciocínio rápido, porque ele vai ter que fazer contas. Ele vai ter que escrever muita coisa. Ele vai ter que examinar cabelo. Então, ele vê que é uma responsabilidade muito grande. E quando, ele chega a conclusão de que ele não tem aquele dom, ele acaba abandonando o curso. Fala: ‘Eu não dou conta’. Ou, muitas vezes, a necessidade do trabalho. Surge a oportunidade e ele fica com a escolha. O curso ou o trabalho? Então, aí ele obviamente, escolhe o trabalho e abandona o curso” (P3).

“Eu posso te dizer que os dois pontos fortes de evasão é quando a maioria, na minha turma, é mulher, são mães. Então, em relação a horário, adaptação do filho com relação a horário de curso. E, trabalho. Quando alguém arruma um trabalho durante o curso e não pode desistir porque é arrimo de família. E, tem que sustentar, mesmo, a casa. Então, são os dois pontos de evasão em sala de aula” (P4).

“Na questão da desistência, do pessoal que vai embora antes do curso acabar, eu acho, que a grande maioria sai por uma questão de interesse. Eu vejo que tem um grande problema que é ligado à auto-imagem do aluno. A questão da confiança nele mesmo, a questão da auto-estima. Então, eu vejo que muita gente entra no curso para passar o tempo. E quando vê que o curso, realmente, é voltado para um público que quer se profissionalizar e que a gente deixa muito claro que essa responsabilidade tem que ser ativa, o tempo inteiro, a pessoa tem que buscar mesmo a mudança. Então, às vezes eu noto que o aluno não está preparado para ter essa mudança, pois tem uma auto-estima baixa ou uma alta baixa-estima. Às vezes, a pessoa tem uma condição de vida, que ela precisa de algumas outras coisas no momento. Ela tem outras necessidades que estão mais em alta, do que se profissionalizar, às vezes a própria condição de vida da pessoa, uma série de problemas na vida pessoal, acaba que interfere na vida emocional dela, na questão psicológica. Na minha opinião, a grande maioria acaba percebendo que não vai dar conta do curso, pois não está com a cabeça legal para fazer o curso, ou porque tem um problema que está acontecendo com ela. Então, ela não vai poder, realmente, se dedicar ao curso. Essa é uma parte. No curso de informática, no meu, eu tenho uma desistência muito grande por questão de emprego, também. A pessoa começa a fazer o curso de informática, consegue um emprego e sai. Isso, é até interessante, pois nós temos muitos casos na turma de pessoas que conseguem emprego antes de terminar o curso. E eu não acho que seja por causa do curso. Então, eu volto naquela questão de ser uma pessoa que está no curso de informática parece que ela tem uma preocupação de crescer profissionalmente, não é uma pessoa que busca mais emprego, não é uma pessoa que corre mais atrás. Então, normalmente acontece da pessoa conseguir um emprego e ter que evadir, ter que deixar o curso pela questão do emprego. São os dois maiores casos. Nós temos outros casos, mas estes são, na minha opinião, os dois maiores motivos” (P6).

“Tem várias questões. A primeira que nós podemos ressaltar é o ‘arrumou trabalho’. É o que a gente mais escuta. Parece brincadeira, mas eles começam o

curso e arrumam trabalho, porque tem essa necessidade pela condição deles. Mas, é engraçado como que eles estão fazendo o curso e parece que a pessoa vai para a vida, desperta e ela arruma um trabalho. As outras questões, são questões pessoais, mesmo. No caso das mulheres, problemas com filhos, às vezes não conseguem alguém para tomar conta. É muita doença. A gente percebe que é um público que tem muito problema com doença, então ele vai faltando. Às vezes arruma uma doença mais séria e para de vir. Tanto que a gente estuda muito caso a caso. Por mais que nós temos o índice de faltas como um parâmetro até para afastar do curso. Mas, muitas vezes, você tem que sentar com o aluno, porque às vezes é um aluno que faltou por um motivo muito sério, mas ele consegue compensar nas aulas que ele retorna. Às vezes é um aluno que já tem uma experiência prévia na área. Então, eu escuto muito caso a caso para não ser injusto, porque agente percebe que eles lutam com muita dificuldade para conseguir atendimento médico, para conseguir tratamento. Tem também, aquele que percebe ao longo do curso, que não era nada daquilo que ele queria. Você percebe que às vezes abandona por causa disso, mas já é um número bem melhor” (P8).

Em relação aos fatores que levariam ao sucesso escolar nos cursos do Qualificarte Gameleira, as equipes pedagógica e técnico-administrativa enfocam o interesse do aluno pelo curso. A maioria dos entrevistados acredita que o bom desempenho nos cursos está associado ao plano pessoal, pois o aluno interessado em aprender teria maior empenho na realização das tarefas escolares, o que levaria ao sucesso escolar. Esse discurso contradiz o anterior, que relaciona o fracasso escolar à condição econômica do discente. Outras falas apontaram como importante, a influência exercida pela estrutura familiar, no desempenho escolar dos alunos, como destaca P5. O professor P6 informa que sua vivência no curso de informática, leva-o a dar destaque à questão de sexo, pois as mulheres obtêm resultados melhores, no curso que ele ministra.

“(…) Acho que a dificuldade de coordenar um horário de trabalho com um horário de estudo, com o dia a dia da vida, é uma coisa que você vê que quando a pessoa tem isso organizado, ela consegue levar o curso até o final. A objetividade, que eu te falei, é um fator importante, pois ela realmente está querendo muito aquilo. São pessoas que tem um foco do que querem. O que eu acho que é o mais difícil. Quando você percebe que ela está sem foco, você vê que ela já tem muita dificuldade. Ela já conclui o curso e nunca mais toca naquele assunto. Acho que no geral é isso. (...) Eu acho que eles são bem nivelados em uma condição sócio-econômica de risco, mesmo. Então, eu acho que isso não influencia negativamente ou positivamente. Ela é real, está ali. Mas, não é ela que é o fator. Eu acho que a maior dificuldade mesmo, é a do objetivo. Independente dele ter uma condição sócio-econômica que impeça, a gente vai ensinando os caminhos das pedras ao longo do curso. Quando eles vem dizendo: ‘Professor, eu não estou com um trabalho e não tenho dinheiro para comprar o jornal’. Eu falo: ‘Em tal e em tal lugar você consegue ver o jornal e olhar trabalho’. Então, você vai orientando. E, na verdade, quando a pessoa quer, ela acha um caminho, independente da condição social e econômica dela” (P8).

“Interesse, em fazer o curso e mostrar que é capaz, porque o perfil de alguns alunos aqui é marcado por um desafio. A família não apóia, ou já foi discriminado por vários motivos e ele quer provar que ele é capaz. (...) Eu tive um aluno, morador de rua, que o sonho dele era ter um ganho para sair da situação que ele estava, para provar para a família. Ele já chegou com vários argumentos dizendo: ‘Sou

homossexual, preto, morador de rua'. E ele se empenhou tanto, que ele não se relacionou bem com os colegas, pois ele queria ser melhor do que todos. Ele queria mostrar, ou pro Qualificarte, ou pros formadores, ou para os colegas, para todo mundo que ele era o melhor” (P7).

“Normalmente, as mulheres são as mais sérias, elas têm uma preocupação maior na questão profissional, se você pegar a mesma faixa de idade. A gente vê essa diferença muito clara. A questão de idade influencia muito. Na informática é muito visível, pois quanto mais novo o aluno, mais fácil ele aprende, pois ele já está, de certa forma, adaptado ao mundo digital. Já as pessoas com a idade mais avançada, têm mais dificuldade de aprender. O que não significa que tem menos vontade. Mas, a dificuldade é inerente sim, às pessoas mais velhas. Agora, normalmente também as pessoas que tem uma faixa de escolaridade mais alta, normalmente elas tem um desempenho melhor no curso. Mas, isso não é sempre” (P6).

“Estrutura familiar. A gente trabalha muito a estrutura familiar, porque é a base. Vem muito uma faixa etária, que eu trabalho, hoje, com pessoas mais idosas. Então, querer vencer. Pra você entrar no mercado você tem que ter uma qualificação. Então, essa faixa de 20, 25 até os 30 anos, está procurando muito, porque não tiveram oportunidade. Não tiveram tempo de fazer e agora estão tendo. Eu vejo mais esse lado” (P5).

“Eu acho que isso está mais ligado a objetividade, mesmo. A pessoa já tem aquele dom, gosta de atuar naquela área e vem com aquele objetivo, com aquela determinação de fazer o curso, de trabalhar em casa, de montar um salão. Ou de ir trabalhar em um salão. Ele já vem aqui, com essa intenção. ‘Eu quero ser cabeleireiro’. Ou ‘Quero ser cabeleireira’. Esse vai até o final. Independente, às vezes, ele até tem um nível escolar bom. Eu já tive alunas que foram até o final, muito bem, e não sabiam ler, nem escrever. Foi muito difícil. Mas, a gente teve que incentiva-la a entrar na escola. Ela entrou, pra começar a fazer o primeiro ano. Isso ajudou muito. E ela continuou pra terminar o quarto ano. Ela realmente, saiu muito bem do curso, porque ela tinha aquela determinação, de que a profissão que ela escolheu era aquela” (P3).

“O aluno interessado. Aquele que tem a vida mais tranqüila, que tem mais estudo. Ele tem esse interesse. (...) Tem muitas pessoas aqui que não tem um arroz e um feijão dentro de casa. E vem com muito interesse. A outra, vem de casa, tem uma pensão, porque tem algum tipo de deficiência. E não te dá retorno” (P2).

A partir da análise feita dos dados coletados por meio de entrevistas, pode-se identificar uma contradição no discurso dos professores e gestores, em relação aos processos de sucesso e fracasso escolar. Em sua maioria, esses sujeitos entrevistados destacaram o fator individual, ou seja, o interesse do aluno pelo aprendizado como o principal fator determinante para o sucesso escolar. Entretanto, quando eles se referiram aos casos de fracasso escolar, os fatores econômicos e sociais foram mais destacados, sendo que neste âmbito, foi dada ênfase à necessidade de sobrevivência e aos problemas de saúde. Em síntese, reitera-se, constatou-se a ocorrência de uma contradição nas falas do corpo docente e da equipe administrativa do Qualificarte I, pois as posições apresentadas por elas foram diferentes.

4.4.3 A visão dos alunos sobre o sucesso/fracasso escolar

Foram realizadas 7 entrevistas semi-estruturadas com alunos que concluíram os cursos do Qualificarte I. Desse total, 6 alunos estavam fazendo outros cursos no Qualificarte, após o término do primeiro realizado na Unidade Gameleira. Foram, ainda, realizadas 5 entrevistas com alunos que se evadiram dos cursos nos quais estavam matriculados. Através da Análise do Conteúdo realizada, foi possível identificar 4 categorias nas falas dos alunos que se evadiram e na dos alunos que concluíram os cursos. Outras 4 categorias foram identificadas de forma mais específica, sendo 2 foram relativas aos alunos que se evadiram e 2 nos estudantes que concluíram os cursos.

Os alunos falaram nas referidas entrevistas, sobre seus relacionamentos com os professores e com os colegas de curso, os aportes que os conhecimentos proporcionados pelo curso lhes trouxeram, em termos pessoal e profissional, a relação entre o ensino geral e o profissional e a avaliação que fizeram do curso. De forma específica, os alunos explicitaram os motivos que o levaram à evasão do curso, à vontade de retornar ao curso abandonado, às dificuldades enfrentadas durante a realização do curso e, por fim, obteve-se a visão dos alunos concluintes sobre os alunos evadidos.

Tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, algumas questões apontadas pelos egressos dos cursos do Qualificarte I, foram fundamentais para a compreensão do objeto investigado. Os alunos, concluintes e evadidos, relataram seus relacionamentos com os professores e com os colegas. O que se constatou foi que nenhum dos entrevistados declarou ter problemas com os professores. Através das falas a seguir, pode-se observar que os alunos mantinham um bom relacionamento com os docentes e com os colegas de curso. Apenas, o entrevistado AC5 descreveu um episódio que mostra a dificuldade de relacionamento com um colega que, de acordo com o relato, queria competir com ele em termos de disputar a atenção do professor.

“Olha, eu fazia o possível pra me dar bem com ela. Ela é uma pessoa assim, muito... Igual eu estou te falando, ela me ajudou bastante, sabe? Ela no começo falou assim: “Não, não é assim, não. É aos poucos que a gente vai aprender. Todo mundo aqui, está pra aprender, ninguém aqui, sabe nada. Tem que perguntar é pra mim, mesmo”. Então, tinha gente na turma, que você via, que já sabia fazer. E, eu via, fulana já sabe fazer isso e eu não sei fazer nada, ainda. Aí a professora: “Não, aqui ninguém sabe nada. Se tem dúvida, tem que perguntar pra mim”. Aí, eu aprendi. A gente tem uma reunião antes porque se eu tenho dúvida eu não vou perguntar pra quem está do lado. Se tem dúvida é pra perguntar pra professora. Aí, foi quando eu comecei a entrosar com a turma. E, fazia o máximo pra...Graças a

Deus, eu não tenho nada pra reclamar da turma, não. Eu, que me sentia assim... Mas, foi tudo bem, eu não tenho nada a questionar” (AC1).

“Boa. Eu considero, da minha parte. Nada a reclamar, não. (...) Com os alunos bem, também. Sempre tem alguém, assim, uma pessoa que a gente acha um pouco diferente. Mas, tudo bem, também. Nada de arrumar confusão. A pessoa na dela e eu na minha. No mais, tudo tranqüilo” (AC4).

“Sempre foi boa. E, esse ano tá sendo melhor, porque eu melhorei a minha cabeça. No ano passado eu chorava demais. Mas, minha relação (com a *professora*) foi ótima. (...) Com os alunos, também, foi. Só com uma, que eu não... Não, problema nenhum. Só, que a gente não batia. Uma olhava pra outra, abraçava, conversava, mas não batia. Não sei, se era porque a professora me elogiava. Ela ficava doida, sabe. Parecia que ela queira ser melhor” (AC5).

“Ah, muito boa. Nossa, ela (*professora*) é muito gente boa. Gostava muito dela. Gosto, até hoje. (...) Por ser o curso de manicure, só de mulheres, eu me sentia mais à vontade, porque eu sou muito tímida. Pode são parecer, mas eu sou. Por ser só mulher, certas conversas que a gente tem... Eu me sentia mais à vontade. Nunca tive problema, graça a Deus, com nenhuma das meninas. Muito pelo contrário, tinham umas que me dava muito melhor. E, tinham pessoas, que eu não conversava muito, mas nunca tive problema, graças a Deus” (AC7).

“Ótima. Ela (*professora*) é uma pessoa maravilhosa. Com todo mundo, foi muito legal. Pelo pouco que eu fiquei, que eu convivi com eles, eu fiz amizades muito boas” (AE2).

“Nossa, demais. A professora era boa demais. Ela tinha paciência, sempre alegre para ensinar as coisas. Dá pra ver a satisfação da pessoa pelo que ela está fazendo. (...)Ela é um amor. Quando você identifica com a pessoa, sabe? Você gosta e tudo que ela fala, pra você está bom! (...) Na primeira semana eu já sabia o nome de todo o mundo” (AE3).

“Eu assim, gostei muito dela (professora). Achei ela uma pessoa ótima, principalmente, na hora de estar ensinando, pra gente, as coisas. Ela tem muita paciência. Foi um relacionamento legal. Foi ótimo. Acho que foi a melhor turma que formou, acho que foi a nossa. A gente fez muita amizade. Era todo mundo unido, sabe!? Foi muito bom, mesmo” (AE4).

Considera-se que a análise das relações entre professores e alunos é fundamental para esclarecer a questão das desigualdades ocorridas no âmbito do sucesso escolar, tendo em vista a origem social dos alunos. Para Forquin (1995), a teoria da atribuição de rótulos pode fornecer pistas para o estudo dos processos, através dos quais se constrói o sucesso e o fracasso escolar. Nessa concepção, o relacionamento entre professores e alunos é marcado pela atribuição de rótulos de “bom aluno” e “mau aluno”, o que leva à predição pelo professor, do desempenho do aluno, influenciando não apenas a avaliação que faz a seu respeito, mas, também, o próprio desempenho. Entretanto, essa pesquisa demonstrou que, tanto os alunos que obtiveram sucesso escolar, quanto os evadidos relataram ter um bom

relacionamento com os docentes. Assim, a hipótese de desigualdade de sucesso escolar, devido ao relacionamento entre alunos e professores não pode ser aplicada a esta pesquisa.

Quando questionados sobre a qualidade do curso, os alunos concluintes e os evadidos fizeram as suas avaliações. Todos os alunos avaliaram o curso de forma positiva, apresentando suas qualidades e destacando os conhecimentos que adquiriram ao longo do curso. Apenas o entrevistado AC1 julgou ser necessário o aumento da carga horária do curso que concluiu. É importante destacar que todos os alunos evadidos fizeram, contudo, uma avaliação positiva do curso, demonstrando que o desinteresse pelo curso, não foi a causa da evasão.

“Ah, eu achei o curso muito bom. Pelo pouco que eu fiquei, acho que deu pra aproveitar bastante. Inclusive, assim... Eu não terminei o curso, mas no meu serviço eu já ajudo a salgadeira. Eu já consigo fazer salgados. Já consigo fazer os recheios dela. Eu olhando lá, eu fazia aqui. E, a professora gostava. Falava assim: “Está certinho”. Então, algumas coisas que eu copiava de lá, eu fazia aqui. Algumas coisas que eu copiava aqui, eu fazia lá. Aí, eu juntei as duas coisas e deu certo” (AE5).

“Ótimo. Tudo o que eu aprendi lá, eu estou podendo ver na prática, lá dentro da padaria. Aquelas regras que ela ensinou, que o professor ensinou. Aquela coisa da matemática, que ela sempre frisava: “Gente, a matemática é importante na cozinha, na culinária”. Então, sempre eu tenho a oportunidade de estar lembrando porque lá eu estou vendo ao vivo e a cores tudo o que foi passado no curso e que muitas vezes a gente não dá importância. Mas, é muito bacana” (AE3).

“Se ele foi bom? Foi muito bom, foi muito produtivo pra mim porque eu já conheço muita coisa. E, por devido a eu ter feito o curso, mesmo assim, no iniciozinho, que foi pouco, pra mim foi muito porque hoje em dia, eu tenho mais conhecimento do que eu tinha antes. Hoje eu posso pegar um cabelo e... Eu arrumo cabelo muito melhor do que antes” (AE1).

“Foi ótimo. Olha, dentro da área de confeitaria ele foi muito bem explorado. Igual, a professora falou, que talvez no final do ano, ela vai chamar esses alunos que se saíram melhor dentro dessa área, pra fazer um mini-curso de pães. Porque, realmente, são inúmeras coisas que a gente fez aqui. Ele foi bem explorado. Esse curso de pães que ela vai dar é um curso pra gente aperfeiçoar mais” (AC6).

“Eu achei que teve pouco tempo, sabe? Pra mim, tinha que ter mais tempo. Ficou muito rápido. Quando a turma começou a engrenar, aí já acabou. Aí, todo mundo falou: “Nossa, mas já?”. Já. Então, eu acho que agora que eu estou novamente entrando, eu já estou entendendo. Eu estou aproveitando cada dia, cada minuto. Estou aproveitando mais. O que eu devia ter feito. Eu posso até repetir esse curso, mas eu já vou saber que cada minuto é importante. Talvez, naquela época, ao invés de eu estar pensando: “Aí, meu Deus, eu estou aqui e não sei se eu vou conseguir.” Era hora de eu estar perguntando. Mas, não, eu não sabia. Era a primeira vez. Mas, pra mim foi ótimo. O curso foi muito bom. Essa questão aí, que tinha que ter mais tempo, prolongar mais. 3 meses. Acho que tinha que ser mais assim” (AC1).

Considerando as falas anteriores, que destacaram a qualidade dos cursos ofertados pelo Qualificarte Gameleira, os entrevistados, também, mostraram as contribuições proporcionadas pelo aprendizado nos cursos, que refletiram nas suas condições salariais e de trabalho e nos aspectos pessoais. Tanto os alunos concluintes, quanto os evadidos explicitaram as melhorias conquistadas através dos conhecimentos produzidos nos cursos. As falas abaixo mostram os aprendizados adquiridos, que rebateram nas suas vidas pessoais e profissionais.

“Melhorou, porque teve um tempo aí, que meu marido estava parado. Aí, eu peguei e falei assim: “Nossa, eu preciso ir pra frente, mesmo. Vou ter que dar um jeito”. Então a unha que eu fazia, uma unha, duas ou três... Esse dinheiro servia pra mim. Eu já paguei conta de luz. Assim, o gasto mínimo, com o que eu ganhava. Só não ganhei mais porque eu não me senti assim... Não tive espaço pra fazer isso. Mas, se eu tivesse espaço. Igual, eu estou te falando, eu escolhi fazer a domicílio. Minha casa é pequena. Três cômodos. Então, o espaço é pouco. E, a minha menina, já está mocinha. Então, você vê, ficou pouco espaço pra mim. Então, talvez se eu tivesse eu local pra mim trabalhar de acordo, eu acho que ganharia mais. Mas, foi o suficiente” (AC1).

“Eu aprendi mais coisas. Eu aprendi a cortar cabelo, que eu não sabia. Sabia mais ou menos, né? Aprendi bem. Na parte da escova eu aprendi a não apertar o dedão no cabo da escova. E eu sempre colocava ele. Então, eu sempre lembro dela (*falando da professora*) e não coloco mais” (AC2).

“A professora ensinou pra gente a higiene. A gente não sabia. Ela perguntou quem tinha uma lixeirinha na pia. E eu fui com todo orgulho e falei que tinha. Mas, não pode ter lixeira na cozinha. Melhorou 100%, porque eu aprendi que a gente não pode usar coisa quebrada, prato com buraquinho, porque tem bactéria. Melhorou tudo” (AC5).

“Melhorou, nossa! Em tudo! Relacionamento pessoal, com as pessoas. Higiene. A gente acha que, estou falando por mim, sabe fazer higiene corretamente. Depois, que agente vai aprender aqui, que a gente vê quantas falhas. Não só na relação de trabalho, como dentro de casa, no dia a dia. A higiene é super importante. (...) Eu era insegura. Tudo que eu fazia, eu achava que o do outro era melhor. O meu não. Então, esse curso me deu uma base total, que era, realmente, o que eu estava precisando, pra eu poder enfrentar esse mercado de trabalho, aí fora. Hoje, eu tenho certeza que eu realmente sei fazer, que o meu é bom, ou muito bom, excelente” (AC6).

“De trabalho sim. Salariais, também, em partes. Como eu te falei que eu trabalhei em salão. E, no lugar que eu moro, eu não tenho muito contato com as outras pessoas. Tem umas clientes que chegam lá em casa pra fazer unha e eu nunca vi na vida. Aí fala: “Teve uma menina que fez e gostou muito. Então, eu quero fazer”. Beleza, vamos fazer. Às vezes volta e às vezes não volta. Vai assim. Tem um salão lá perto de casa, que não é bem um salão, é uma garagem que a mulher colocou dois espelhos e cadeiras. E falou que era um salão. Só, que não tem curso, não tem nada. Aí, ela perguntou: “Você quer trabalhar aqui? É 50% do que você fizer”. Tudo bem. Mas, lá tem sofazinho, eu sento no sofá e a mulher senta na cadeira bem alto, de cabeleireiro. Aí, as costas ficam doendo muito. Eu levei uma bacia da minha mãe por a roupa de molho, pra mulher colocar o pé, porque ela não tinha vasilha,

não tinha nada. Então, as condições eram péssimas. Mas, todo mundo gostava da unha. Aí, eu parei de fazer lá. Mas, desde que eu fiz o curso eu tenho ganhado um dinheirinho mais ou menos, sabe? Por exemplo, eu aprendi que não se deve tirar a cutícula toda. Antes, eu tirava a cutícula toda. Agora, eu não tiro a cutícula toda, porque pode machucar a pessoa, porque a cutícula protege a unha. Você vai tirando, vai tirando, vai doendo e vai sangrando. Vai arrancando bife. Não faço mais isso. Melhorou bastante, com certeza melhorou muito” (AC7).

“Deu muita (*contribuição para o trabalho*) porque quando todo mundo ficou sabendo que eu estava fazendo o curso, as minhas clientes, por exemplo, ficaram mais seguras. Eu aprendia a mexer mais. Tive conhecimento de outros produtos. Aprendi muita coisa, me ajudou bastante, mesmo. Todo mundo já viu. Hoje em dia, eu tenho mais confiança em mim. Eu tive muito mais clientes depois que eu comecei a fazer o curso. E, olha que eu nem acabei” (AE1).

“Ajudou porque eu já coloquei meu nome lá na empresa, nessa empresa que eu estou, pra poder concorrer à vaga na confeitaria. Eu estou mais confiante de que eu sei fazer porque pelo que eu vi, eu sei que tinha muita coisa, ainda, pra aprender. Mas, eu tenho capacidade, pelo o que eu aprendi lá e pelo que eu já sabia, com certeza. Então, me ajudou a ficar mais confiante de que eu posso. Eu posso ir lá e fazer que, com certeza, eu vou sobressair” (AE3).

“Olha, a gente aprende muita coisa. Por exemplo, se a gente tem um problema em casa, a gente chega aqui e esquece do problema. Então, o momento que a gente está aqui, a gente está vivendo só para o curso. Principalmente, porque é um lugar que a gente encontra muitas pessoas agradáveis, entendeu? Então, as pessoas passam muitas coisas boas pra gente. Pra mim, foi muito bom. Me ajudou bastante. (...) A gente sempre está precisando. Mas, parece que tem uma época que a gente precisa mais. Mas, foi bom porque foi uma época que não sei se era porque eu estava ficando muito em casa. Logo de início... Eu acho que isso é normal, né? De ficar com medo de sair. Com medo das coisas que podem acontecer. Mas, com o tempo, apesar de ter vindo poucos dias, pra mim foi muito bom porque eu consegui deixar o medo de lado. Foi muito bom, mesmo” (AE4).

“Acho que foi a técnica e a prática. Porque eu tinha medo de modelar salgados. Aqui, a Tereza fez eu acabar com este medo. Eu já consigo modelar, agora. Eu tinha medo de fazer os recheios lá e dar errado. Aí, com a Tereza aqui, mesmo eu olhando lá... Lá, eu fazia. Mas, eu peguei a técnica de lá e joguei aqui, pra ver se dava certo. Aí, a Tereza falava: ‘Deu certinho’. Então, eu já saía daqui e fazia lá” (AE5).

Outro aspecto investigado foi a posição dos alunos sobre a relação entre o ensino geral e o ensino profissional. Alguns alunos, como AE5 e AE1, destacaram as contribuições que o ensino geral confere para a melhor capacitação, no âmbito dos cursos do Qualificarte. É essencial enfatizar que todos os alunos evadidos, consideraram que a educação geral pode ajudar na formação profissional. Entretanto, outros entrevistados, como AC6 e AC4, acham que esses estudos não ajudam na aprendizagem de uma profissão.

“Mas, quando eu não tinha o segundo grau e fazia uma entrevista, por exemplo, quando você falava o grau de escolaridade... Você fazia a entrevista, mas eles nunca te chamavam. Depois, que eu fiz o segundo grau, eu arranjei vários serviços.

Faço a entrevista e eles vão e me chamam. Então, eu acho que ajudou bastante” (AE5).

“É, um pouco, porque tem que saber ler as coisas, saber entender tudo o que vai estar escrito nas tabelas de produtos, né. Então, é necessário, o estudo” (AE4).

“Ah, ajuda porque quando tem certas coisas... A matemática você tem que... Português, você tem que entender muita coisa. Eu acho que ajudou bastante, também. A escolaridade faz parte, em tudo na vida da gente” (AE1).

“Pra falar a verdade, não. Ah, não, ajuda sim. Sabe por quê? Porque eu estava estudando glóbulos vermelhos e leucócitos. Aí, quando o sangue fica muito ralo, quando a gente tá tirando um bife⁴⁸, eu já fico atenta” (AC7).

“No meu trabalho, pode não fazer diferença. Fez diferença no dia-a-dia” (AC6).

“Eu acho que não porque o importante é você pegar uma coisa e saber ler aquilo, né? A não ser a pessoa que está querendo ir mais além, né? Formar pra uma coisa, né? Aí, iria fazer falta” (AC4).

“Ajuda na caligrafia. Exige muito na caligrafia. Ler. Ter conhecimento, assim. Igual, eu estou te falando. Quanto mais estudar melhor. Eu parei e tudo. Mas eu não pretendo terminar assim... Fazer faculdade, não. Mas, de profissão, pretendo. Igual, eu pretendo montar um salão, meu próprio salão. Então, pra isso eu tinha que ter um estudo porque tem o vocabulário, falar... Depende da matemática, né? Tudo isso. Uma coisa liga a outra” (AC1).

Os alunos evadidos foram questionados sobre os motivos que os levaram à evasão dos cursos que estavam realizando, no Qualificarte I. Das 5 alunas entrevistadas, 2 alegaram ter se evadido do curso devido à problemas de saúde na família e a necessidade do afastamento da instituição, para cuidarem dos parentes adoecidos. Outras 2 afirmaram ter saído do curso por causa do trabalho, cujo horário não era compatível com a frequência nos cursos. Outra aluna precisou sair do curso para cuidar dos filhos, já que é mãe solteira e não tinha com quem deixar os filhos, nos horários demandados pelos cursos. As posições dos alunos foram reiteradas pelos relatos dos professores e pelos registros que fizeram nos cadernos de avaliação. Assim, os problemas de saúde na família, o cuidado dispensado aos filhos e a necessidade de conseguir a sobrevivência foram as principais causas da evasão dos cursos, ofertados pela instituição pesquisada.

“ (...) o curso aqui, começava 13 horas. Só, que eu tinha que mandar os meninos para a escola. Aí, sempre eu chegava atrasada. Aí, um dos motivos que eu estava quase saindo, mesmo antes de eu ter que ter eliminado mesmo, foi por causa do atraso demais. Mas, é porque eu tinha que ter certeza de que eles foram para a

⁴⁸ A entrevistada está se referindo à atividade de manicure, considerando o momento que está “fazendo a unha” de um cliente.

escola. Então, eu sempre ficava esperando eles chegarem. E, o outro motivo foi que em julho, entrou as férias. Aí, eu não tive como deixar eles. Eu tive que ficar em casa. Aí, eu tive que ficar com os meninos porque não tinha aula durante um mês. Aí, eu nem voltei mais. Fiquei muito chateada por não ter continuado” (AE1)

“Por motivos pessoais. Meu marido adoeceu, teve uma... Meu filho mais velho também adoeceu. A gente teve que viajar as pressas” (AE2).

“Por precisar trabalhar. Eu estava trabalhando só em casa. Fazendo alguma coisa em casa pra vender. Aí, estava precisando muito trabalhar. Ou eu, ou o meu esposo, porque as coisas já estavam, assim, perigando. Muito perigosas, pro rumo que estava tomando. Era conta acumulando. Até as coisas lá em casa, estava difícil a parte de alimentação. Só não estava pior porque o pessoal da igreja sempre ajuda. E ele já estava ficando desesperado. Aí, graças a Deus, já tem uns 20 dias que eu estou trabalhando. Também, nessa Páscoa, deu pra ganhar um dinheirinho. Foi o que salvou a Pátria. (...) Aí, bateu (*o horário*), porque o curso era de 13 às 17. E, o serviço de 7 às 16 horas” (AE3).

“Olha, eu sei porque a minha mãe está muito doente. Ela está com problema de esquecimento, eu acho que é uma doença que fala Alzheimer. Na época que eu estava fazendo ela não podia ficar muito sozinha. Então, não tinha como deixar. Mas, agora a gente tem que estar levando no médico, estar tomando remédio. Então, a questão foi essa, o fato de eu não poder continuar, né? Foi por causa dela” (AE4).

“Trabalho. É, porque o curso aqui é de manhã, de 8 à 12 horas. Eu largava lá às 6 horas. O meu horário é 6 horas, mas geralmente eu largo 6:40, 6:45. E, final de ano, eu trabalhava até 8:30, 9 horas da manhã porque os pedidos são muitos. A demanda lá é muita. A gente tem que trabalhar. Pra mim chegar aqui, não tava dando. Chegava atrasada e não podia entrar. Tinha que voltar. Aí, eu peguei e falei assim: “Vou desistir”. Faltavam três semanas e meia pra terminar o curso. Tive que parar” (AE5).

As falas sobre os motivos da evasão levam a indagar sobre o papel da mulher na sociedade brasileira. Como foi apresentado nos gráficos, todas as alunas entrevistadas, que se evadiram dos cursos do Qualificarte I, tinham filhos e trabalhavam. Além disso, constatou-se um dado importante, que mostrou que a maioria dessas mulheres era responsável pelo sustento de sua família, sendo que as outras entrevistadas eram, parcialmente, responsáveis. Esses dados demonstram a relevância da mulher no mercado de trabalho, pois, cada vez mais, ela se torna responsável, ou co-responsável pelo sustento do núcleo familiar, o que impossibilita, muitas vezes, conciliar essas funções com os estudos. É importante destacar que, apesar da trajetória de descontinuidade escolar e das dificuldades em permanecerem nos cursos de capacitação ofertados pelo Qualificarte Gameleira, todas as entrevistadas demonstraram vontade de retornar aos cursos dos quais se evadiram.

A pesquisa feita por Pochmann (2004), desenvolvida no município de São Paulo, demonstrou que assegurar, temporariamente, uma complementação de renda, pode garantir o ingresso dos segmentos mais excluídos da população às ações de emancipação social, política,

econômica e, conseqüentemente, o adentramento e a permanência escolares. Assim, os Programas Municipais se encontram relacionados, diretamente, à educação, na medida em que podem assegurar temporariamente a transferência de renda, devido à elevação da escolaridade e ao desenvolvimento de atividades comunitárias. Esse fato pode dificultar o reingresso no mercado de trabalho formal e uma preparação mais adequada/consistente para o trabalho. Entretanto, o que se observa no caso do Qualificarte é, reitera-se, a dificuldade dos alunos em permanecer nos cursos, devido à deficiência de políticas públicas específicas, voltadas para a população trabalhadora que frequenta cursos profissionalizantes.

Os alunos concluintes, também, relataram as dificuldades encontradas ao longo da realização dos cursos. Essas dificuldades eram referentes à questões ligadas ao aprendizado e a problemas familiares cotidianos, que envolviam aspectos mais emocionais do que sócio-econômicos. Nenhuma das dificuldades relatadas era relacionada ao trabalho e ao sustento familiar. A aluna AC4 declarou ter problemas de saúde, que interferiram no seu desempenho no curso. Essa aluna disse não ter se evadido do curso porque ele já estava terminando. Entretanto, a entrevistada foi chamada para fazer um curso de aperfeiçoamento, na área que estava estudando, mas recusou a proposta a fim de tratar de seus problemas de saúde. Desta forma, pode-se constatar, através das falas a seguir, que os problemas relatados pelos entrevistados, não foram semelhantes aos explicitados pelos alunos evadidos.

“No início, eu queria até desistir. Pensei em desistir, sabe? Porque eu via que na turma tinha muita gente mais nova. Eu estava assim: ‘Aí, meu Deus, será?’. Eu fiquei assim, meio perdida na turma. Depois, eu comecei a entrosar no meio da turma. Aí, foi tudo bem. (...) É, porque assim, foi questão da idade. Porque as outras meninas eram todas mais novas. E eu falei assim: ‘Será que vai dar certo, porque exige muito do corpo físico da gente. Saúde, também?’. Mas, no início eu comecei a desanimar, mas pensei: ‘Não, espera aí. Se eu desanimar eu estou... Não, vou tentar. Vou ver o que vai dar’. Aí, foi quando eu comecei a perguntar pra professora o que ela estava achando. Ela me deu muita força, também. Eu tive dificuldade mesmo, foi pra fazer decoração. Decoração, eu não fui assim, muito... Mas, assim, eu tentava. Inclusive, até hoje eu faço alguma coisa de decoração. Mas, não é excelente. Tem gente que faz desenho. Eu não. Faço o básico. Florzinha e tal. (...) Não desisti porque eu falei assim: ‘Foi tão difícil conseguir a vaga. Gente, se eu desistir agora, quer dizer que eu estou jogando fora o tempo que eu tive pra ir pra lá’. Correr atrás, né? Ir lá na reunião. Pensei em desistir porque... Igual eu te falei, por causa da idade. Até então, eu estava animada, mas quando eu vi a turma eu falei: ‘Nossa, quanta gente mais nova’. Só gente independente, que não tinha filho. Aí, eu falei: ‘Não vou desistir, não. Bola pra frente’. Aí, fui até o final” (AC1).

“Não. Só teve um problema da minha família, porque nessa época me irmão foi preso. Aí, faltei uma vez só. Eu fui lá no julgamento dele, pra ver” (AC2).

“Matemática, por exemplo. Sou péssima em matemática. Tem umas coisas... Igual, na coloração, você tem, que saber a conta de quanto dá dividido... as tintas” (AC2).

“Tive, com o meu marido. Ainda, estou tendo, porque ele não queria de jeito nenhum que eu fizesse. Aí, quando eu falei que eu ia fazer agora o de Depilação, também, ele não gostou. Não queria que eu fizesse. E eu falei, que eu não ia desistir por causa dele, não. Eu ia continuar” (AC3).

“Bom, eu tive uma dificuldade de saúde, sim. Eu tive porque tinha dia que eu tava vindo pro curso até com dor. Eu tava com problema no útero, né? Eu até fiz, agora, outro dia, uma cauterização. Então, já era efeito disso que eu estou sentindo. Sentia muita dor, mesmo. Às vezes tinha dia que não dava pra trabalhar, mas eu não deixava de vir, não. Eu nunca falhei por motivo de... eu fui até o fim. Eu até falei: ‘Vou deixar, depois que eu terminar o curso, pra procurar um médico’. Aí, agora, que eu estou me tratando. Agora que eu comecei a me tratar. (...) Eu não desisti porque eu pensei assim... Quando eu comecei a ter esse sintoma, já era do terceiro pro quarto mês que eu estava, eu falei: ‘Se eu vim até agora, então, eu vou com o objetivo de querer ir até o fim’. Geralmente, eu não gosto de começar uma coisa e parar, não. Eu gosto de continuar. Dar continuidade. Agora, eu tive a chance de fazer o aperfeiçoamento aqui. Só, que eu não entrei no aperfeiçoamento justamente por isso. Eu pensei assim: ‘Eu vou terminar o curso completo’. Como o aperfeiçoamento é uma coisa que, eu tendo uma chance, que com um mês ou dois meses, eu sei que é uma coisa mais rápida. Até aqui, mesmo, eu converso com as meninas depois. Eu pensei... Agora, eu terminei o curso e o outro não vai dar porque eu já não tava podendo. Eu tinha que olhar, mesmo, meu lado da saúde. Aí, por isso que eu não entrei no aperfeiçoamento” (AC4).

“Mas, não tive, não. Tirando o calorão, né? Porque eu estou na menopausa. Eu fui no médico, porque o braço estava doido. O braço tava com problema. Então, depressão, menopausa e problema de coração. Então tive que fazer todos os exames. E estou fazendo. Aí, eu falei: ‘Eu estou com isso? Menopausa eu estou, mas depressão e problema de coração, eu não estou’. Fui eu mesma lutando, não quis remédio. Eu vou batalhar e vou melhorar. Você fica até com medo. Mas, eu já fiz parte de grupo de casais. Então, falei, não vou!(...) Problema de família, foi isso que causou a minha depressão. Por que eu descobri que meu marido estava me traindo. Eu tenho certeza. Mas, só tive a certeza no dia que a mulher ligou lá pra casa, no celular dele. Ele não tava e meu filho atendeu. E ela conversou com ele achando que era o meu marido. Aí, eu comecei a brigar. Porque antes eu tinha dúvida. Aí, que foi quando começou a minha depressão. Ele tava chegando às 9 horas da noite e o serviço dele ia até 5 horas. Eu falei: ‘Onde você estava?’. Ele falava: ‘Tava fazendo isso’. E eu fui descobrindo. Tinha compra que ele não fazia lá pra casa. Então, foi isso que me deu. (...) Eu não desisti porque era o que eu queria. Eu quero trabalhar. Quero ser independente, sustentar minha família, sabe?” (AC5).

“Olha, dificuldade todo mundo tem. Elas surgem, sei lá porque. Eu acho que a gente coloca, também. A gente tem que enfrentar. Então, eu acho que dificuldade todo mundo tem. Até, pra mim foi muito bom. Não que eu estava fazendo o curso pra fugir de casa. Mas, realmente, quando a gente está fora de casa, dá uma refrescada. Eu sou meio sugada em casa, pra tudo. Então, eu acho que isso dificulta muito a gente. A gente tem que parar, pensar, pra poder saber dividir as coisas. Depois, refletir, porque senão a gente... Acaba se entregando muito e ficando sem nada. Eu tive uma dificuldade com a minha filha. Eu tenho uma filha, essa que tem o neném. Ela já tem 21 anos e ela, realmente, é de tirar o chapéu. Então, a gente vai superando!” (AC6).

“Não. Desde o primeiro dia do curso eu não faltei nenhum dia sequer. Eu me lembro que eu cheguei atrasada 10 minutos um dia. Eu fiquei morrendo de medo da professora me xingar. Era de 13:00 às 17:00. Eu cheguei aqui 13:10. Eu sempre chegava primeiro que todo mundo. Chegava 12:30, 12:40. O mais tarde que eu chegava era 12:55. Mesmo assim, morrendo de medo. Às vezes tinha problema em

casa, alguma discussão, alguma coisa. Mas, pelo contrário, eu ficava doida pra chegar o horário pra ir embora logo. Pra vir pra aqui e não ficar lá. Me fez muito bem, muito bem mesmo” (AC7).

Os alunos concluintes apresentaram suas percepções sobre os alunos evadidos e as possíveis causas de seus fracassos escolares. A maioria dos entrevistados se referiu aos problemas relacionados à motivação do aluno, ao seu envolvimento com o aprendizado, como causas do fracasso, o que evidencia uma posição de individualização frente ao referido problema. Segundo as falas a seguir, os alunos evadidos não teriam tido força de vontade, para concluir os cursos, sendo para eles essa a diferença existente entre os concluintes e os evadidos. Outro problema destacado, segundo a fala de AC5, é a idade. Para alguns entrevistados a pouca idade de vários alunos poderia levar à falta de compromisso para com os estudos, acarretando na evasão dos cursos de capacitação. Apenas a entrevistada AC7 levantou a hipótese de que os alunos evadidos poderiam estar passando por problemas mais sérios, como os que ela já enfrentou e que a levaram a se evadir da escola comum. Essa aluna percebeu o processo de fracasso escolar de forma diferente dos outros entrevistados, por ter se questionado sobre seus próprios problemas.

“Eu vou responder do meu jeito. Você falou do aluno que sai do curso... Eu acho assim, depende muito do que está acontecendo na vida deste aluno. Morreu alguém na família e ele ficou muito deprimido. Ou: ‘Ah, não quero fazer mais curso, também’. Desiludiu da vida. Seria o meu caso. Se isso tivesse acontecendo comigo. No meu caso, por exemplo, eu tenho muita força de vontade. Levantar cedo não é fácil. Pegar dois ônibus lotados também não é fácil. Então, eu tenho força de vontade, porque eu vou ficar sentada esperando as coisas caírem do céu pra mim? Eu tenho força de vontade, eu quero continuar, eu quero aprender mais. Eu quero ser uma profissional muito boa. E esse aluno que desistiu, se ele desistiu porque ele não quis acordar cedo, aí o problema é dele. Mas, se aconteceu alguma coisa na vida dele, na vida pessoal... Aí, só Deus sabe” (AC7).

“Por que ele não parou a vida para a realidade. Ele está aqui pra passar o tempo. Por que na casa dele, poderiam estar chamando a atenção dele. É difícil de analisar. Olha, às vezes a pessoa pode ser mais velha. Mas, se ela não tiver vontade, mesmo, de fazer aquilo que ela gosta...Ela pode vir, ficar aqui, pra encher lingüiça. O tempo vai passar. Então, eu acho que a diferença é o querer. Eu quero, vou conseguir e é isso mesmo. Estou no caminho certo, e pronto! É a vontade. Às vezes a pessoa até vem aqui, pra aprender alguma coisa, pra fazer pra família. Eu não quero fazer nada pra família. Eu quero fazer pra vender. Pra melhorar a minha renda financeira. Se eu puder trabalhar em casa. Mas, quando terminar o curso eu poso trabalhar em buffet. Eu posso trabalhar no buffet, pra eu comprar novamente meu freezer, as coisas que eu desfiz. E posso montar uma cozinha na minha casa. Uma fábrica de salgados, de bolo. Eu penso assim. Me enxergo lá no alto, sabe?” (AC6).

Eu tinha garra e sabia o que eu queria. Igual, teve o Fulano, que não concluiu o curso, foi porque ele tinha sangue quente. Sabe, assim: Não volto mais. Pirraça. Eu acho que eles que perdem. (...) Eu acho que tinha interesse. Não tinha era maturidade. Ele tinha 17 anos. Essa idade é a melhor pra fazer cursos. Só, que você

tem que empurrar. Eu tenho uma filha de 17 anos, que até está fazendo o curso. De manicure, porque ela mexe com cabelo e ela quer abrir o salão, mas não tem idade. Eu tenho que ficar empurrando. Quando foi antontem eu falei com ela: “Se você for fazer o curso pra mim, pode parar. Porque eu sei fazer unha. Se eu quiser fazer curso de manicure, eu faço. Você não precisa fazer não. Você faz porque você quer”. Então, para. Aí, ela começou a gostar. Ela achava que tava fazendo pra mim, que eu queria. Aí, depois que eu falei, ela começou a ser empenhar. Essa idade é difícil” (AC5).

“Na minha opinião, é que eu tenho a força de vontade. Às vezes, eles não tem” (AC2).

“A questão vai muito no oba-oba. Tem pessoas, no curso de manicure, que ia lá, não é porque estava lá porque queria aprender. Existia isso no curso. Estava lá porque era uma obrigação, dela ir. Talvez, por causa da assistência social que dizia: “Você tem que freqüentar esse curso”. Talvez era uma coisa que ele tinha que estar lá. Mas, por isso mesmo. Quando a pessoa pensa assim, ele não procura melhorar, não, né? To aqui por causa disso, em troca de uma outra coisa. No meu caso, eu estava lá, porque eu queria conhecer mais, ter mais conhecimento. Eu já fui com essa intenção. Quando eu foi eu falei: “Nossa, eu vou lá porque eu realmente eu preciso conhecer como são os equipamentos certinhos. Como mexer com eles, e tal. Saber conversar com as pessoas porque nem tudo tem que falar. Tem tudo a hora certa. Procurar ouvir mais do que falar. Então, muitas pessoas iam pro curso era por estar lá, mesmo, e ficar lá pra cumprir alguma coisa. Por isso que não aprendia. A gente via isso no curso, que tinha pessoas assim. Eu sempre falava com essas pessoas: “Gente, vocês aqui e o curso é tão bom. A Prefeitura está fornecendo pra vocês esse curso. Aproveitem. Tenta melhorar. Se você não sabe de alguma coisa, não pergunta pro vizinho não, pergunta pra professora”. Eles diziam: “Ah, não. Eu não quero. Eu estou aqui, por causa disso e disso e disso”. Eu dizia: “Aproveita o curso, é bom. Pra você pagar é um absurdo”. Porque na época eu olhei e estava mais de R\$ 150,00. Tava um absurdo. Como que eu ia pagar esse curso? Aí, tinha esse curso, bom, excelente. Então, eu falava com a pessoa: “Não, faz isso. Aproveita mais. Eu estou aqui pra te ajudar. Qualquer coisa que precisar, de uma força, alguma coisa, pra conversar, e tal”. Ela tava assim, pra passear, mesmo. Então, é por isso. Não conseguia aprender. Quando a professora pedia falava que não queria fazer” (AC1).

Assim, observa-se que o discurso centrado na individualização do fracasso escolar faz parte do imaginário dos alunos concluintes, assim como na visão de alguns professores dos cursos do Qualificarte I. Em síntese, constatou-se que a evasão, assim como o sucesso escolar, está ligada, sobretudo, às condições sociais e econômicas vivenciadas pelos alunos da instituição. Segundo Silva e Hasenbalg (2000), essa dimensão sócio-financeira tem desdobramentos no processo educacional, acarretando no fracasso escolar. Outro fator que interfere, se relaciona à estrutura familiar e ao trabalho invisível, que nesta pesquisa assume grande destaque devido às funções culturais atribuídas, historicamente, às mulheres. Assim, o que está em jogo não é, apenas, o tamanho e a composição da família, mas a alocação diferencial de papéis no seio familiar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginário coletivo, construído na Antiguidade Clássica, foi a base da concepção de trabalho manual, priorizada no período colonial brasileiro. A visão depreciativa das atividades manuais, trazida da Europa para o Brasil pelos colonizadores lusos, pode ser explicada pelos traços marcantes, inerentes à cultura portuguesa, traduzida no desprezo aos ofícios mecânicos. No início da colonização, devido à importação de formas de pensamento peculiares à cultural europeia medieval, por meio da ação catequética e educacional dos Jesuítas, essa concepção de trabalho manual foi disseminada, de maneira intensificada.

Decorrentemente, a aprendizagem de ofícios no período colonial e imperial foi bastante marcada pela visão depreciativa das atividades manuais, que foram discriminadas e preteridas, pois pretensamente eram destituídas de aportes intelectuais. As escolas focadas no ensino de ofícios manufatureiros, na época referida, eram separadas das voltadas para o ensino secundário, acadêmico e seletivo, que visava formar quadros para a Igreja e para as elites locais, enquanto a capacitação da força de trabalho estava vinculada, diretamente, ao setor produtivo. Assim, as instituições de ensino profissional, que foram instaladas no Brasil a partir da transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, estavam voltadas para as camadas populares da então incipiente sociedade brasileira, na medida em que tinham um propósito caritativo e de formação do caráter, pelo trabalho, visando o disciplinamento e “tirar do ócio”, crianças e jovens dos estratos sociais marginalizados.

Apesar das mudanças ocorridas devido à Proclamação da República, a continuidade da educação aristocrática e acadêmica, voltada para as elites, e a negligência em relação à educação popular, permaneceram como características da estrutura e organização da Primeira República. As escolas de cunho profissionalizante que foram criadas continuaram a privilegiar a formação de “mão-de-obra”, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos necessários à capacitação de jovens “pobres e desvalidos da sorte”.

Com o fim da Primeira República e o início da consolidação do capitalismo industrial no Brasil, a educação entrou em sintonia com a visão centralizadora, priorizada pela denominada “Era Vargas”. O ensino secundário, o ensino comercial e o industrial foram reorganizados, sobretudo, pela Reforma Capanema, veiculada em 1942. Entretanto, constatou-se que essas reformas acabaram legitimando as propostas dualistas que visavam formar, de modo dicotômico, intelectuais e trabalhadores, determinando a denominada

dualidade estrutural, já enfocada neste trabalho, que foi extinta pela Lei n. 4.024/61, primeira LDB brasileira.

Mais recentemente diversas mudanças políticas ocorreram acarretando novas configurações no mundo do trabalho. Apesar do processo histórico demonstrar avanços em relação ao desenvolvimento do ensino profissionalizante, o imaginário coletivo, depreciativo a respeito do trabalho manual, permanece presente na estrutura educacional brasileira, apesar do reconhecimento social e do setor produtivo, da qualidade da formação/capacitação ministradas pelas instituições ligadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa visão pode ser identificada nos Cursos ofertados pelo Qualificarte, voltados para a população economicamente carente, isto é, aos usuários dos Programas de Assistência Social, da Prefeitura de Belo Horizonte.

Em relação às Políticas Públicas de um modo geral e as voltadas para a educação profissional no Brasil, deve-se destacar o denominado “movimento de zig-zag”, que dificulta a continuidade de políticas que apresentaram êxitos, uma vez que não se constituem como políticas de Estado, mas de Governo. Em síntese, políticas adequadas para a realidade brasileira, não perduraram por muito tempo, devido às alterações de governo no País, que geram mudanças políticas a cada gestão.

A partir da década de 90, do século XX, foram instauradas políticas no município de Belo Horizonte que possibilitaram a criação de Programas de Geração de Trabalho Protegido, que visavam promover o desenvolvimento pessoal, social e profissional de adolescentes, através de suas inserções no mercado de trabalho. Logo no início do século XXI, esses Programas foram reformulados, dando, contudo, continuidade aos objetivos de assegurar a experiência profissional e a formação de valores para o mundo do trabalho, por meio de uma base sócio-educativa.

No ano de 2003, a criação da Gerência de Atividades de Formação Sócio-Educativas levou a direcionar o público atendido no município, para os Programas da Associação Municipal de Assistência Social. Essa Associação tem como proposta o desenvolvimento de projetos, tanto para assegurar os direitos sociais dos cidadãos, quanto garantir atendimentos assistenciais. Dentre essas iniciativas, realizadas pela Prefeitura de Belo Horizonte, pode-se destacar os Programas de Qualificação da AMAS e os Cursos ofertados pelo Qualificarte.

Os cursos desenvolvidos nos Centros de Capacitação Profissional são voltados para a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, por meio do ensino de técnicas e da formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Esses cursos, direcionados para o aprendizado de uma profissão, foram objetos de pesquisa deste trabalho e tiveram como locus

a unidade situada no bairro Gameleira. O estudo visou analisar os processos de fracasso e sucesso escolar, que ocorreram na instituição mencionada, a partir da visão dos atuais docentes e gestores e de alunos egressos.

Os dados coletados pela referida investigação apresentaram uma divergência de visões/posições entre professores e alunos, sobre os processos de fracasso e sucesso, sobretudo, no que tange à delimitação dos perfis dos egressos dos Cursos pesquisados, que mostrou diferenças na caracterização da posição sócio-econômica dos alunos que se evadiram, em relação aos discentes concluintes.

Os alunos que concluíram um Curso no Qualificarte I, nos anos de 2006 ou 2007, eram, em sua maioria, mulheres casadas com idade entre 36 e 45 anos. A maior parte dos sujeitos entrevistados possui o Ensino Fundamental completo e é responsável, em média, pelo cuidado a dois filhos adolescentes. O principal destaque se refere ao regime de trabalho das mulheres entrevistadas, que relataram não serem as únicas responsáveis pelo sustento familiar. Constatou-se que 57% das entrevistadas afirmaram não possuir nenhuma responsabilidade sob o sustento de sua família. Esse aspecto pode ser melhor compreendido, através da análise do regime de trabalho das entrevistadas, pela qual 71% dos sujeitos relataram possuir atividades laborais. Entretanto, nenhuma delas possui vínculos empregatícios, pois exerciam, apenas, trabalhos esporádicos, sem regulamentação de horários.

Ao analisar os dados relativos aos perfis dos alunos que se evadiram dos cursos ofertados pelo Qualificarte Gameleira, constatou-se que os sujeitos pesquisados eram, em sua maioria, mulheres solteiras, na faixa etária entre 31 e 40 anos. Essas mulheres eram responsáveis, em média, pelos cuidados de quatro filhos pré-adolescentes e adolescentes. Foi identificado que, todas as entrevistadas que se evadiram dos cursos, trabalhavam e eram responsáveis pelo sustento familiar. Do total de entrevistadas, 60% eram as únicas responsáveis pelo sustento de sua família, enquanto 40% possuíam, pelo menos, responsabilidade parcial. Outra característica importante a ser destacada foi referente ao regime de trabalho dos sujeitos pesquisados, demonstrando que 80% dessas mulheres tinham uma jornada de trabalho de mais de 40 horas semanais.

A delimitação dos perfis dos alunos foi fundamental para compreender de que forma os processos de fracasso e sucesso escolar, no período pesquisado, ocorreram no Qualificarte I. As alunas que se evadiram dos cursos, alegaram que os motivos da desistência estavam ligados ao trabalho e às doenças na família. As dificuldades financeiras enfrentadas pelas camadas populares foram as principais razões para a evasão dos cursos profissionalizantes, pois a necessidade de sobrevivência levou 40% das entrevistadas a procurar um trabalho que

possibilitasse o sustento de suas famílias. Como os Cursos do Qualificarte I são ofertados em períodos diurnos, a conciliação do estudo com o trabalho se tornou impossível para esses sujeitos. Outra parcela das mulheres, referente a 40% do total, alegou que os problemas de saúde enfrentados no núcleo familiar as levaram à evasão, pois algumas tinham de prestar cuidados aos familiares. Já os 20% restantes afirmaram que desistiram do curso, pois precisavam cuidar de seus filhos.

Esses dados direcionaram a análise feita por esta pesquisa às questões de gênero, pois a responsabilidade feminina para com o trabalho doméstico e os cuidados despendidos a familiares, dificultaram a permanência desses sujeitos, nos cursos que estavam matriculados. Portanto, a manutenção dessa cultura, segundo a qual a mulher deve se responsabilizar pelas funções/atividades, inerentes à vida privada, historicamente determinada de forma hegemônica, pode ser identificada, ainda, apesar das mudanças políticas, ideológicas, culturais, educacionais e ocupacionais, ocorridas, sobretudo, nos últimos anos, na sociedade brasileira.

Essa realidade, parece não ter percebida pelas alunas concluintes, que explicitaram como causas do fracasso, sobretudo, a falta de envolvimento com o aprendizado e a carência de motivação, como os principais fatores que levaram à evasão dos alunos. A posição de “individualização” do fracasso escolar foi constatada a partir das falas desses sujeitos, que declararam ser a força de vontade, a principal característica que diferenciava os alunos “exitosos” dos alunos que se evadiram e, portanto, fracassaram. Assim, para esses entrevistados, a posição sócio-econômica e a relação de gênero não teriam desdobramentos no processo educacional.

O discurso docente foi semelhante ao dos alunos concluintes, na medida em que foi destacado o interesse do aluno, como o principal fator que leva ao sucesso escolar. Para grande parte dos professores e da equipe técnico-administrativa, o “bom desempenho” dos alunos nos cursos do Qualificarte Gameleira deve ser associado a um plano de envolvimento pessoal. Os professores relataram que os alunos mais interessados no aprendizado foram aqueles que obtiveram o sucesso escolar.

Esse discurso centralizado na individualização do sucesso escolar, paradoxalmente, contradiz o que foi explicitado pelos docentes e gestores da instituição pesquisada, sobre as causas do fracasso escolar. Quando questionados sobre os motivos da evasão dos cursos ofertados pelo Qualificarte I, a maioria dos sujeitos entrevistados afirmou serem a urgência de inserção do mercado trabalho e a necessidade de exercer cuidados com os membros familiares, as razões principais para a ocorrência do processo de evasão/fracasso escolar.

Assim, a busca pelo trabalho e os problemas de saúde das famílias foram destacados como fatores responsáveis pela evasão dos cursos de capacitação.

O posicionamento do corpo docente e técnico-administrativo sobre o fracasso escolar foi confirmado por meio da análise dos dados coletados, através da aplicação dos questionários, cujos dados coletados apontaram para os problemas sócio-econômicos como os principais fatores que levaram à evasão. Entretanto, uma parcela significativa dos questionários, destacou a história pessoal e a falta de interesse do aluno para o estudo, como causas substantivas do processo de fracasso escolar. Essa visão, associada ao discurso de individualização do sucesso escolar, demonstra uma contradição em relação ao discurso elaborado pelos próprios docentes sobre os processos de fracasso e sucesso escolar, nos cursos de capacitação do Qualificarte I.

Outros dados obtidos pela pesquisa estão voltados para verificar a influência do relacionamento entre alunos e entre professores e alunos, da infra-estrutura das oficinas, da avaliação e da formação docente, na determinação dos processos de fracasso e ou sucesso escolar. Apesar dos depoimentos relatarem as dificuldades encontradas na manutenção dos equipamentos e na falta de ferramentas essenciais para o desenvolvimento dos cursos, constatou-se que os sujeitos pesquisados consideraram que esses problemas não foram determinantes, no desempenho escolar dos alunos. Desta forma, de acordo com os entrevistados, os fatores infra-estruturais e suas relações com a “seletividade social” operada na escola, não influenciaram nas práticas educativas dos docentes e nem, de forma direta, nos processos de fracasso e sucesso escolar.

Quanto aos objetivos que nortearam esta pesquisa, pode-se afirmar que eles foram alcançados, pois as propostas e metodologias do Qualificarte foram descritas e analisadas, assim como os determinantes do sucesso e do fracasso escolar, nos Cursos ofertados pela instituição pesquisada. No que se refere às políticas públicas para a educação profissional foram apresentadas as características dessa modalidade de educação, através da descrição histórica da educação profissional no Brasil.

Em relação aos questionamentos levantados pela pesquisa, explicita-se que o desenvolvimento deste estudo possibilitou a compreensão do posicionamento dos professores e gestores sobre os processos de fracasso e sucesso escolar, assim como a visão avaliativa de alunos sobre Cursos do Qualificarte I, no que se refere à contribuição profissional e pessoal.

Em termos de uma “conclusão” mais pessoal a respeito dos dados coletados pela pesquisa, considera-se importante explicitar algumas questões.

O Brasil, historicamente, vem sendo marcado por grandes disparidades sociais, consubstanciadas, sobretudo, pelo privilegiamento das elites, detentoras do poder. Esta realidade permite certo destaque econômico do Brasil no cenário mundial, mas, também, coloca o País nas últimas posições, no que se refere ao índice de desenvolvimento humano de sua população. Este quadro impacta a educação nacional, enquanto área social, cujos recursos aplicados vêm sendo vistos como gastos e não investimentos. Tal mentalidade conservadora, historicamente construída, tem sido difícil de ser “erradicada”.

É fato que, mais recentemente, podem ser constatados esforços dos gestores das políticas educacionais, no sentido de desenhar um quadro mais promissor para a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento sócio-político e econômico brasileiro.

Constata-se que o ensino fundamental já se encontra quase universalizado, mas o acesso, apenas, não basta. É preciso garantir a permanência, através de um ensino de qualidade. Essa premissa, só pode ser assegurada, através de condições infra-estruturais e aportes didáticos e, sobretudo, garantindo aos professores uma formação inicial e continuada e, também, condições salariais e de trabalho adequadas. Nos âmbitos da educação infantil e do ensino médio, a situação se complexifica, pois nem a democratização foi atingida, quanto menos a qualidade. No ensino superior, cerca de, apenas, 11% dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos estão cursando este nível de ensino - índice muito inferior aos obtidos por outros países da América Latina, como Chile, Argentina e Uruguai.

Contudo, um grande problema deste País é, ainda, o grande número de sujeitos que não tiveram condições de estudar na época regular e que acabaram se constituindo como analfabetos ou semi-analfabetos, que sem “estatutos de escolaridade”, são incluídos precariamente no mercado de trabalho e na sociedade. Este público, que se constitui como alunos dos Cursos do Qualificarte, são marcados e estigmatizados, com baixa auto-estima e que lutam pela sobrevivência.

Não se pretende aqui, criticar os Cursos ofertados pelo Qualificarte, que devem ser até elogiados, principalmente, por sua intencionalidade de promover uma inclusão social e produtiva. Mas o que se constata, nesta e em outras pesquisas, é que Programas similares ao Qualificarte, voltados para conferir uma capacitação pontual, rápida e pragmática aos sujeitos que se encontram à margem da sociedade e do mundo do trabalho, obtêm poucos resultados positivos. Em síntese, o que foi observado foi um distanciamento entre as falas do corpo docente e as percepções dos alunos sobre os processos de fracasso e sucesso escolar. A análise das políticas públicas voltadas para a educação profissional relatou uma disparidade em relação à realidade vivenciada pelos discentes nos cursos de capacitação. Foi evidenciado

que, geralmente, Cursos de Capacitação Profissional de curta duração, como os ofertados pelo Qualificarte, podem ser considerados, tanto como políticas compensatórias, quanto como um tipo de “inclusão excludente” que resgatam princípios e pressupostos priorizados pela Escola para “órfãos e desvalidos da sorte”, instaurada nos primórdios da formação educacional brasileira.

Em um cenário, no qual até as atividades laborais mais simples, demandam níveis de escolaridade cada vez maiores, Cursos como os ofertados pelo Qualificarte, muito pouco irão contribuir para a empregabilidade de seus egressos. Além da precariedade desses Cursos, da já referida história de fracasso e das necessidades ligadas à sobrevivência de seus alunos, constata-se que o alto índice de evasão torna difícil a obtenção de uma capacitação, mesmo que precária.

Frente a esta realidade, os gestores das políticas educacionais e a sociedade como um todo devem ressignificar o papel conferido à educação, valorizando-a e dando-lhe condições de formar cidadãos conscientes e compromissados e trabalhadores competentes, para tornar possível a instauração de uma sociedade mais humana e igualitária. Outro aspecto, como a flexibilização curricular, deveriam ser considerados pelos gestores das unidades de qualificação profissional da Prefeitura de Belo Horizonte, tendo em vista que a oferta de cursos apenas em períodos diurnos e a rigurosidade das regras relativas à frequência dos alunos, dificultam a permanência dos alunos nesses cursos, prejudicando a pretendida inserção social e laboral.

Neste sentido, Políticas como as voltadas para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dentre outras, que apesar de alguns equívocos, se implantadas por gestores democráticos e professores qualificados, reconhecidos e valorizados podem tornar a educação uma importante instância de equalização social. Especialmente, deve-se dar à educação profissional um caráter de formação integral, que articule formação geral e capacitação para o trabalho, de forma comprometida com as necessidades tanto societárias e produtivas, quanto com as que definem projetos individuais dos diferentes sujeitos.

Como sugestões para outras pesquisas, são apontadas as seguintes temáticas:

- Investigação sobre outros cursos de capacitação de curta duração.
- Investigação sobre egressos dos Cursos do Qualificarte.
- Investigação sobre egressos de outros cursos de capacitação de curta duração.

- Investigação sobre os processos de sucesso e fracasso escolar de outros cursos de capacitação de curta duração.

REFERÊNCIAS

ALEXIM, João Carlos. Certificação Profissional: avanços e entraves dez anos depois. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.41-47, set/dez 2006.

ANDRADE, Gladys Rodrigues de. **Políticas Sociais e Educação Profissional**: caminho para a autonomia, condição para a cidadania. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARAÚJO, Mônica Ribeiro de. **A (con)formação dos trabalhadores no Governo Lula sob o signo do mercado**. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Rodrigues.

BAETA, Anna Maria Bianchini. Fracasso Escolar: Mito e Realidade. **Série Idéias**. São Paulo, n.6, p. 17-23, 1992. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 229p.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 2: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 34-51.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. **Relatório Centro de Qualificação Profissional Qualificarte**. Belo Horizonte: 2001. p.1-8.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. **Qualificarte**: uma experiência singular de Qualificação Profissional. Belo Horizonte: 2003. p.1-16.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. **Relatório Geral do Qualificarte Gameleira**. Belo Horizonte: 2006a, p.1-3.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. **Relatório sobre a execução dos cursos em 2006 Qualificarte Gameleira, incluindo os cursos da Cozinha Alto Vera Cruz, 2006**. Belo Horizonte: 2006b, p.1-11.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 336p.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999. 328 p.

BRAGA, Léa Lúcia Cecílio; CAMARGOS, Ronaldo José Sena. A Inclusão Produtiva na Política de Assistência Social. **Inclusão Produtiva**, Belo Horizonte, p.4-7, jul. 2003.

BRASIL. Decreto n.10.554, de 15 mar. 2001. Dispõe sobre a alocação, denominação e atribuições dos órgãos de terceiro grau hierárquico e respectivos subníveis da estrutura organizacional da Administração Direta do Executivo, na Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 16 mar. 2001. 180p.

BRASIL. Decreto n.12.784, de 23 jul. 2007. Regulamenta o Programa Municipal de Qualificação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 24 jul. 2007. Disponível em: <<http://portal2.pbh.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

BRASIL. **Decreto n. 44.632, de 08 out. 2007**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições prestadoras de serviços educacionais de formação profissional técnica pela Secretaria de Estado de Educação para constituição da Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://www.sinepe-mg.org.br>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Decreto n. 5.557, de 05 out. 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem instituído pela Lei nº11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 out. 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.598, de 01 dez. 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 dez. 2005.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução 963, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre o processo de credenciamento e Contratação de instituições prestadoras de serviços educacionais de formação profissional técnica da Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 15 fev 2008.

BRASIL. Secretaria Municipal de Políticas Sociais. Resolução 12, de 12 de abril de 2007. Dispõe sobre a Política de Assistência Social no Município e dá outras providências. **Diário**

Oficial do Município, Belo Horizonte, Ano XIII, n.2.835. Disponível em: <<http://portal2.pbh.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 376, de 02 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2005/por376_02022005.pdf>. Acesso em: 20 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm>. Acesso em: 20 maio 2008.

BRASIL. Lei 11. 741, de julho de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: <www6.senado.gov.br> Acesso em 02 jan. 2009.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=132172>>. Acesso em: 21 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Setorial de Educação 2007/2010**. Brasília: Coordenação do Programa de Governo, 2007a. p.1-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEP 2006 - Relatório Anual de Progresso**. Brasília: FND, 2007b. p.1-199.

BRASIL, **Decreto n.1.313, de 17 jan. 1891**. Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal. Disponível em: <www6.senado.gov.br> Acesso em: 02 jan. 2009.

BRASIL, **Decreto n.5.840, de 13 jul. 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5840.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2007.

BRASIL, **Decreto n.6.095, de 24 abr. 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

BRASIL, Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394, de 20 dez. 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, Ministério de Educação e Desporto. **Lei n. 11.184, de 7 out. 2005**. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

CASTRO, Helton Reis de. **Processo Metodológico do Qualificarte Gameleira**. Belo Horizonte: 2002. p.1-17.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira**. Rio de Janeiro: IETS, 2005. p.1-24. Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2008.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, Especial – out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. **Série Idéias**. São Paulo, n. 6, p. 24-28, 1992. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2008.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel da. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. 188p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a. 190p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b. 243p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c. 270p.

CUNHA, Luiz Antônio. Mediações na articulação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.10, p.9-24, jan-jun. 2002.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Revista Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 10-29, jul/dez 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.168- 200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Secretaria Municipal de. **Os novos rumos da formação profissional - Qualificarte**. Belo Horizonte: 2000. p.50-74.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n.17, p. 86-101, mar/maio 1993. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002. 325p.

FERNANDES, Rogério. As Cortes Constituintes da nação portuguesa e a educação pública. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 2: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 19-33.

FERRARO, Alceu Ravello. Atendimento escolar básico: problemas de diagnóstico. In: Soares, Magda Becker et al. **Escola Básica**. Campinas: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992. p. 9-24. (Coletânea CBE).

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p.80-99, abril 2000.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Neocorporativismo e negociação da qualificação profissional. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (org). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora SENAC, 2007. p. 169-188.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. A Educação em Minas Gerais nos anos 90 - as mudanças na gestão educacional e a formação do estado: relações entre poder e conhecimento. In: SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA, 10, 2002, Diamantina. **Anais do X Seminário sobre Economia Mineira**. Belo Horizonte: UFMG-CEDEPLAR, 2002. CD. p.1-24.

FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. 350p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. 367p.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (org). **Educação Profissional**: tendências e desafios. Documento Final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999. p.23-40.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sebastien. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. 129p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. 132p.

MACEDO, Ralise Cássia. Formação sócio-profissional: Metodologia Qualificarte. **Inclusão Produtiva**, Belo Horizonte, p.8-10, jul. 2003.

MACHADO, Ana Flávia (coord.). **Relatório do Projeto de Pesquisa BH Século XXI - Módulo 9**: Economia Social: mercado de trabalho, pobreza e desigualdade e criminalidade. 2004. p.186-198. Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/projeto_pbh_sec_xxi.php. Acesso em: 07 maio 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In:

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 2: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. 1: séculos XVI-XVIII. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-209.

MAIOR Integração aumentou eficiência dos Programas. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 26 jan. 2008. Ano XIV. Disponível em: <<http://portal2.pbh.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do Mundo Feminino. In: NOVAIS, Fernando Antônio Novais. **História da Vida Privada**. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.367-422.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 382p.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Crianças e adolescentes marginalizados: de como a rua passou a ser este lugar. **Trabalho & Educação** (Revista do NETE). Belo Horizonte, n. 0, p.149-158, jul./dez. 1996.

MATTEUCCI, Nicola. Paternalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13. ed, v.2. Brasília: UnB, 2007. p. 908-909.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Políticas **Públicas e o Ensino Médio**: diagnóstico e perspectivas. Belo Horizonte, 1996.

MOURÃO, Eliana. **Das técnicas artesanais à civilização industrial**: a trajetória do Ensino Profissional no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1992. 136p.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Universidade Tecnológica X Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: contextualizando a discussão. In: 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2008, Belo Horizonte. **Anais do 1º SENEPT**. Belo Horizonte: CD-ROM, 2008. p.1-12.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. Educação Profissional: um percurso do Período Colonial até a atualidade. In: Jornada HISTENDER –

Instituições Escolares Brasileiras: história, historiografia e prática, 5, 2005, Sorocaba. **Anais da V Jornada HISTENDER**. Sorocaba: 2005. p.1-16.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. História dos CEFET's dos primórdios a atualidade: reflexões e investigações. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2008, Belo Horizonte. **Anais do 1º SENEPT**. Belo Horizonte: 2008. p.1-11.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas: Papirus, 2003. 96p.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998. 180p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458p.

PIRES, Raíssa Pimenta. Uma análise sobre Políticas Públicas e Educação Profissional em Minas Gerais, no período de 1995 a 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, Belo Horizonte, 2003. p.1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 23 abril 2008.

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 set. 2008.

PROGRAMA de Qualificação da Prefeitura abre cursos de Mecânica para jovens de Programas Sociais. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 21 jul. 2007. Ano XIII. Disponível em: <<http://portal2.pbh.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos Documentos Oficiais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p.400-422, set. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica: (a)- historicidade das políticas públicas dos anos 90**. 1995. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. 3: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 209-228.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 267p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p. 515- 540, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

SECRETARIA de Estado de Desenvolvimento Social. **Qualificação Profissional**. Disponível em: <<http://www.sedese.mg.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2008.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24, 2000, Petrópolis. **Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. Petrópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2000. p. 1-24. Disponível em: <<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 12 out. 2008.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** MEC/SETEC: 2007. p. 1-9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

SOUZA, Alba Lucinda. Programa de Educação Profissional de Minas Gerais. **Informe GRANBEL**, Belo Horizonte, ano 7, ed. 49, out. 2007. Disponível em: <<http://www.granbel.com.br>>. Acesso em: 13 fev. 2008.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.71, p.21-32, jan. 2000. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br>. Acesso em: 13 out. 2008.

SPOSATI, Aldaíza. Do assistencialismo à assistência social: o modelo de seguridade social brasileiro. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9, 2004, Madrid, Espanha. **Anais do IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Madrid: UCR, 2004. p.1-16. Disponível em: <<http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/sposati.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008.

SUMIYA, Lilia Asuca. **Escola Profissionalizante Raimunda da Silva Soares**. 2004. p. 219-228. Disponível em: http://inovando.fgvsp.br/conteudo/documentos/20experiencias2004/021escola_profissionalizante_raisilva_soares.pdf. Acesso em: 08 maio 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista da pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p.

TAUNAY, Carlos Augusto. **Manual do agricultor brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 321p.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 211-225, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: UCG, 2007. 250p.

ZANOTTI, Luis Jorge. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972. 127p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Fotografia da Entrada do Prédio do Qualificarte I

Figura 6: Entrada do Prédio do Qualificarte I.
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE B – Fotografia do Jardim Frontal do Qualificarte I

Figura 7: Jardim Frontal do Qualificarte I.
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE C – Fotografia do Jardim Lateral do Prédio do Qualificarte I

**Figura 8: Jardim Lateral do Prédio do Qualificarte I.
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo**

APÊNDICE D – Fotografia do Jardim Lateral do Prédio do Qualificarte Gameleira

**Figura 9: Jardim Lateral do Prédio do Qualificarte Gameleira.
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo**

APÊNDICE E – Fotografia do Jardim dos Fundos do Prédio do Qualificarte I

Figura 10: Jardim dos Fundos do Prédio do Qualificarte I.
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE F – Fotografia do Jardim dos Fundos do Prédio do Qualificarte Gameleira

Figura 11: Jardim dos Fundos do Prédio do Qualificarte Gameleira
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE G – Fotografia de Fornos da Cozinha



Figura 12: Fornos da Cozinha
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE H – Fotografia de Refrigeradores da Cozinha



Figura 13: Refrigeradores da Cozinha
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE I – Fotografia da Cozinha



Figura 14: Cozinha
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE J – Fotografia de Lavatórios da Oficina do Curso de Cabeleireiro



Figura 15: Lavatórios da Oficina do Curso de Cabeleireiro
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE K – Fotografia da Oficina de Cabeleireiro

Figura 16: Oficina de Cabeleireiro
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE L – Fotografia da Oficina de Manicure e Pedicure

Figura 17: Oficina de Manicure e Pedicure
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE M – Fotografia da Mesa de Trabalho da Oficina de Manicure e Pedicure

Figura 18: Mesa de Trabalho da Oficina de Manicure e Pedicure
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE N – Fotografia do Esterilizador da Oficina de Manicure e Pedicure

Figura 19: Esterilizador da Oficina de Manicure e Pedicure
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE O – Fotografia do Laboratório de Informática

Figura 20: Laboratório de Informática
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE P – Fotografia dos Materiais da Oficina de Garçon

Figura 21: Materiais da Oficina de Garçon
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE Q – Fotografia do Pátio do Qualificarte I

Figura 22: Pátio do Qualificarte I
Fonte: Foto de Patrícia Ferraz Abdo

APÊNDICE R – Documento para autorização da publicação dos dados contidos nos Cadernos produzidos pelos professores do Qualificarte I.

Autorização

Eu, _____ (nome completo); brasileiro (a), _____ (estado civil), residente e domiciliado em _____ (cidade), à _____ (endereço completo); autorizo a utilização e publicação dos dados escritos no Caderno do Curso de _____, da turma do _____ semestre de _____ (ano), na qual fui a/o responsável pela sua elaboração; na pesquisa desenvolvida por Patrícia Ferraz Abdo; brasileira, solteira, residente e domiciliada em Belo Horizonte; aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Estou ciente, de que a utilização e publicação destes dados contidos no Caderno mencionado, têm, restritamente, fins culturais e científicos. A referida aluna fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, os dados escritos neste Caderno, por tempo indeterminado. Declaro que fui informada dos objetivos desta pesquisa e da garantia de preservação da minha identidade e a dos sujeitos mencionados no Caderno, mediante a utilização de um codinome ou pseudônimo. Portanto, estou ciente que a minha integridade será preservada nesta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2008.

(assinatura)

APÊNDICE S – Documento de autorização de uso imagem.**Autorização de Uso de Imagem**

Eu, _____ (nome completo), Gerente do Qualificarte I, brasileira, _____ (estado civil), residente e domiciliada em _____ (cidade), à _____ (endereço), autorizo pelo presente documento a utilização das fotografias das oficinas do Qualificarte Gameleira obtidas por Patrícia Ferraz Abdo, no dia 28 de outubro de 2008, na pesquisa desenvolvida pela mesma, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas.

Estou ciente de que estas fotografias serão utilizadas na dissertação de Mestrado de Patrícia Ferraz Abdo, orientada por Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira e em apresentações de Congressos e outras formas de divulgação científica e cultural.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2008.

(assinatura)

APÊNDICE T – Documento de autorização do uso e divulgação do nome da instituição pesquisada.

Autorização

Eu, _____ (nome completo), Gerente do Qualificarte I, brasileira, _____ (estado civil), residente e domiciliada em _____ (cidade) à _____ (endereço), autorizo pelo presente documento a utilização do nome Qualificarte I e Qualificarte Gameleira por Patrícia Ferraz Abdo em sua pesquisa desenvolvida, enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas.

Estou ciente de que o nome da Instituição será utilizado na dissertação de Mestrado de Patrícia Ferraz Abdo, orientada por Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira e em apresentações de Congressos e outras formas de divulgação científica e cultural.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2008.

(assinatura)

APÊNDICE U – Documento de autorização do uso e publicação dos dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas.

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente documento, eu, _____ (nome completo); brasileiro (a), _____ (estado civil), residente e domiciliado (a) em _____ (cidade), à _____ (endereço); declaro que fui informado (a) dos objetivos desta pesquisa e concordo em ceder à Pesquisadora Patrícia Ferraz Abdo; brasileira, solteira, residente e domiciliada em Belo Horizonte, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), situada à Avenida Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais; o direito de uso do depoimento oral, de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de _____ do ano de 2008, num total de _____ minutos gravados.

A referida aluna fica, por tempo indeterminado, autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, sendo preservada sua integridade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização de um codinome ou pseudônimo. Portanto, estou ciente de que a minha identidade será preservada nesta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2008.

(assinatura)

APÊNDICE V – Questionários aplicados aos professores do Qualificarte I.



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa: Estudo do Fracasso e do Sucesso Escolar, ocorridos nos Cursos de Capacitação Profissional, ofertados pelo Qualificarte I, no período de 2003 a 2008.

Mestranda: Patrícia Ferraz Abdo

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

QUESTIONÁRIO

<p>01) Local de residência:</p> <p><input type="checkbox"/> Belo Horizonte</p> <p><input type="checkbox"/> Betim</p> <p><input type="checkbox"/> Contagem</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>	<p>05) Você tem filhos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, quantos?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>02) Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p>	<p>06) Você é responsável pelo sustento da sua família?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente</p>
<p>03) Idade:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 24 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 25 a 29 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 50 anos ou mais</p>	<p>07) Escolaridade (marque sua última formação):</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Médio</p> <p><input type="checkbox"/> Magistério</p> <p><input type="checkbox"/> Superior. Qual graduação: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-graduação lato-sensu</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-graduação stricto-sensu</p>
<p>04) Estado civil:</p> <p><input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Separado (a)</p>	<p>08) Há quantos anos você concluiu essa formação?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 4 anos <input type="checkbox"/> 17 a 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 5 a 8 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 9 a 12 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 13 a 19 anos</p>

<p>09) Há quanto tempo está no Qualificarte?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 4 a 6 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 7 a 9 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 10 anos</p>	<p>13) Você acredita que o fracasso escolar (evasão ou repetência) nos cursos do Qualificarte I, está associado a:</p> <p><input type="checkbox"/> História pessoal do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> Escolaridade do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> Problemas sócio-econômicos e pessoais do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldades dos formadores em relacionar o conteúdo dos cursos com a realidade do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de interesse do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> Necessidade do aluno de ingressar no mercado de trabalho rapidamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Condições infraestruturais dos cursos.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>10) Qual é a sua função no Qualificarte I?</p> <p><input type="checkbox"/> Formador (a) Específico</p> <p><input type="checkbox"/> Formador (a) Amplo</p> <p><input type="checkbox"/> Responsável pela vivência profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Gestor (a). Qual tipo? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Outra : _____</p>	<p>14) Você acha que os alunos do Qualificarte I deveriam receber uma bolsa de estudos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>11) Você leciona ou já lecionou algum curso no Qualificarte I?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p>Qual? _____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>15) Você acha que os alunos que concluíram os cursos realizados no Qualificarte I, deveriam ser premiados ou recompensados?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>12) Há quanto tempo você é formador (a) no Qualificarte I?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 4 a 6 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 7 a 9 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 10 anos</p>	

<p>16) Você acredita que a motivação de um aluno está relacionada às recompensas por um bom desempenho?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>20) Para você, os alunos que concluem os cursos do Qualificarte I apresentam perfis diferentes em relação aos alunos que não concluem dos cursos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>17) Você acha que a relação professor/aluno e aluno/aluno influencia no desempenho escolar do aluno?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>21) Se você respondeu que SIM, esse perfil se relaciona a:</p> <p><input type="checkbox"/> o maior interesse e comprometimento do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> vida pessoal menos conturbada</p> <p><input type="checkbox"/> maior escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> o nível sócio-econômico melhor</p> <p><input type="checkbox"/> experiência de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>18) Para você os cursos do Qualificarte I, consideram a:</p> <p><input type="checkbox"/> Demanda local e regional</p> <p><input type="checkbox"/> Demanda de mercado ou geral</p> <p><input type="checkbox"/> Adaptação ao público atendido</p> <p><input type="checkbox"/> Todos os fatores acima</p>	<p>22) Você acredita que modificações na metodologia, currículo e um maior relacionamento com as empresas contribuiria para diminuir o fracasso escolar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>19) Você acredita que o sucesso ou fracasso dos cursos do Qualificarte I está relacionado a:</p> <p><input type="checkbox"/> Necessidade mercadológica do momento.</p> <p><input type="checkbox"/> Interesse do público atendido, por determinada formação profissional.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não existe motivo</p>	<p>23) Você acha que o investimento na formação continuada dos professores do Qualificarte ajudaria a diminuir o número de evasões?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>

Agradecemos a sua participação, pois ela é muito importante e valiosa para nós. Os dados aqui apresentados são CONFIDENCIAIS. Não serão divulgadas as respostas individuais, nem tão pouco o seu nome nesta pesquisa. Gostaríamos, também, da colaboração de vocês na próxima etapa desta pesquisa: a Entrevista.

APÊNDICE W – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas feitas com os professores do Qualificarte I.

Entrevista com os professores do Qualificarte I

- 01) Disciplina (s) que leciona:
- 02) Em que curso você trabalha?
- 03) Há quanto tempo você é docente neste curso? Quantas horas são dedicadas a ele por semana?
- 04) Você já ministrou aulas em outros cursos? Qual?
- 05) Você possui vínculo empregatício com a Prefeitura de Belo Horizonte?
- 06) Qual é a sua formação acadêmica e/ou profissional?
- 07) O que te levou a ser professor do Qualificarte I?
- 08) Como você classifica o perfil dos seus alunos?
- 09) Como você avalia seu relacionamento com os seus alunos?
- 10) Qual o critério que você utiliza para avaliar seus alunos?
- 11) Os alunos precisam realizar algum estágio ou desenvolver um trabalho final para a conclusão do curso que você leciona?
- 12) Qual a sua opinião sobre o elevado índice de evasão de alguns cursos ofertados pelo Qualificarte I ?
- 13) Na sua experiência como formador (a) do Qualificarte I, por que um aluno evade de um curso?
- 14) Na sua experiência de professor (a) do Qualificarte I, o que leva um aluno conseguir sucesso escolar? A idade, a escolaridade, o gênero ou a experiência no trabalho influencia no desempenho do aluno, no curso que está realizando?
- 15) Você acha que o currículo dos cursos, as condições infraestruturais, as oficinas favorecem o trabalho com os alunos?

APÊNDICE Y – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas feitas com os gestores do Qualificarte I.

Entrevista com os gestores do Qualificarte I

- 01) Função:
- 02) Escolaridade:
- 03) Quanto tempo ocupa este cargo?
- 04) Antes, qual era o cargo que você ocupava? Você possui vínculo empregatício com a Prefeitura de Belo Horizonte? Quantas horas semanais você se dedica ao trabalho no Qualificarte?
- 05) Já ministrou ou ministra cursos no Qualificarte I?
- 06) Qual é a proposta do Qualificarte I?
- 07) Essas metas estão sendo atingidas?
- 08) Quais as dificuldades na gestão do Qualificarte I? E as facilidades?
- 09) Existe alguma ligação dos cursos com as empresas?
- 10) No Qualificarte existem programas para oferecimento de bolsas de auxílio ao aluno? Quais são os critérios para a escolha dos alunos que serão contemplados por estas bolsas? Elas são subsidiadas pela Prefeitura? Em que consistem essas bolsas? Qual é o valor atribuído a essas bolsas?
- 11) Existe algum tipo de premiação para os alunos que apresentam bom desempenho nos cursos?
- 12) Os alunos têm que desenvolver um trabalho final ou realizar algum estágio para concluírem o curso?
- 13) Como você avalia os alunos do Qualificarte I? Qual é o perfil dos alunos?
- 14) Por que você acha que alguns alunos evadem do curso e outros concluem de maneira satisfatória?
- 15) Você acha que a história pessoal dos alunos influencia nos seus desempenhos escolares? E a escolaridade, a idade, o gênero, a estrutura familiar, a experiência de trabalho?

- 16) Os alunos que concluíram os cursos têm conseguido se inserir no mercado de trabalho?
- 17) Os cursos do Qualificarte I levam em consideração a demanda regional e local? E a demanda de mercado?
- 18) Existiram cursos no Qualificarte I, que hoje não são mais ofertados? Quais? Por que eles não são mais ofertados?
- 19) Em quais aspectos você acha que os cursos do Qualificarte I podem melhorar?
- 20) Você acha que os professores possuem formação e experiência para trabalharem com o perfil dos alunos do Qualificarte?
- 21) Os cursos do Qualificarte contam com infraestrutura, oficinas e material didático adequado?

APÊNDICE X – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas feitas com os alunos evadidos dos cursos do Qualificarte I.

Entrevistas com os alunos evadidos de cursos do Qualificarte I

- 01) Nome:
- 02) Idade:
- 03) Escolaridade:
- 04) Estado Civil:
- 05) Tem filhos? Quantos?
- 06) Você é responsável pelo sustento de sua família?
- 07) Você possui trabalho fixo? Qual?
- 08) Atualmente você está trabalhando e/ou estudando?
- 09) Qual foi o curso que você iniciou no Qualificarte I? Em que período (semestre, ano, horário)?
- 10) Por que você escolheu este curso?
- 11) Como você chegou ao Qualificarte I?
- 12) Por que você saiu do curso? Você acha que teve algum fator que contribuiu para a sua saída?
- 13) Como era a sua relação com os professores e os outros alunos?
- 14) Como você avalia, durante o período que freqüentou, o curso que você se matriculou?
- 15) Você gostaria de fazer outro curso de capacitação ou retornar ao curso que você iniciou? Por que?
- 16) Você já fez outros cursos de capacitação? Qual (is)?
- 17) Que contribuição eles deram para o seu trabalho?

APÊNDICE Z – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas feitas com os alunos concluintes dos cursos ofertados pelo Qualificarte I.

Entrevista com os alunos que concluíram o curso

- 01) Nome:
- 02) Idade:
- 03) Escolaridade:
- 04) Estado Civil:
- 05) Você tem filhos? Quantos?
- 06) Você é responsável pelo sustento da sua família?
- 07) Você possui trabalho fixo? Qual?
- 08) Você está trabalhando ou estudando atualmente?
- 09) Qual foi o curso que você concluiu no Qualificarte I? Em que período?
- 10) Por que você escolheu esse curso?
- 11) Como você chegou ao Qualificarte I?
- 12) Como era a sua relação com os professores e alunos do curso?
- 13) Como você avalia o curso que você fez?
- 14) Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou durante o curso? Por que você não desistiu diante destas dificuldades?
- 15) A realização deste curso melhorou suas condições salariais e de trabalho?
- 16) Você já fez outros cursos de capacitação? Qual?
- 17) Você pensa em fazer outros cursos de capacitação? Qual?
- 18) Você tem vontade de continuar os seus estudos na escola?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)