

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
CEFET-MG
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

ANSELMO PAULO PIRES

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA MODALIDADE DE
CONCOMITÂNCIA EXTERNA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE
JOVENS TRABALHADORES

BELO HORIZONTE

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ANSELMO PAULO PIRES

**AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA MODALIDADE DE
CONCOMITÂNCIA EXTERNA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE
JOVENS TRABALHADORES**

Dissertação de mestrado apresentada à Diretoria do Departamento de Pós-Graduação – DPPG do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Tecnologia.

Área de concentração: Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho.

BELO HORIZONTE

2008

AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA MODALIDADE DE CONCOMITÂNCIA EXTERNA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE JOVENS TRABALHADORES

Dissertação de mestrado apresentada por **Anselmo Paulo Pires**, em 31 de outubro de 2008, ao Mestrado em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores.

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho – *Orientadora*
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

Professor Dr. Juarez Tarcísio Dayrell
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Professora Dra. Maria Aparecida da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

Professor Dr. José Ângelo Gariglio
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

Visto e permitida a impressão
Belo Horizonte, 2008

Professor Dr. João Bosco Laudares
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação Tecnológica

Dedico este trabalho para Nair Cândida de Jesus (*in memorian*), que começou a ver o início desse trabalho mas não conseguiu ver sua conclusão, e Augusto Pires da Luz, meus pais. Pessoas responsáveis pela construção dos fortes alicerces que me mantêm e pelos ensinamentos da vida. À minha esposa Luzia e minhas filhas Ana Heloísa e Letícia pela inspiração e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me guiar nas oportunidades que a vida me proporcionou e também por me confortar nas horas de aflição durante a realização deste trabalho.

Aos entrevistados, pois sem eles esta pesquisa não se realizaria.

À minha companheira e esposa, Luzia Maria Alves da Silva, pelo incentivo do dia-a-dia com sua confiança.

Às minhas queridas filhas e amigas, Ana Heloísa Silva e Pires e Letícia Silva e Pires, que estiveram sempre presentes nesta jornada e em vários momentos felizes.

Aos meus familiares, parentes e amigos pela compreensão da ausência e confiança nos meus projetos de vida e em especial aos meus tios: Nestor e Rosinha pela minha adoção como filho, após a ida de minha mãe.

Ao CEFET-MG por me fornecer o campo de pesquisa e me apoiar nesta jornada, em especial aos meus colegas e amigos da Coordenação do Curso Técnico de Mecânica.

De modo especial à professora Suzana Lanna Burnier Coelho, que me acompanhou com paciência, profissionalismo e orientações claras e valiosas para a elaboração desta pesquisa.

À professora Maria Aparecida e ao professor José Ângelo Gariglio pelos pareceres e preciosas contribuições que colaboraram de forma significativa com sugestões bastante valiosas para a continuidade deste trabalho, durante o projeto.

Aos professores do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG pelo apoio e ensinamentos preciosos.

Aos professores membros da banca, pelas contribuições que irão aprimorar este trabalho.

A CAPES e FAPEMIG, pela concessão das bolsistas do Programa Bic-Júnior, viabilizando a coleta e interpretação dos dados quantitativos.

“Falar de inserção profissional dos jovens é falar de um problema social novo; é falar de integração profissional, social, cívica e simbólica; é, por último, falar de inclusão”.

Natália Alves

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral investigar os significados conferidos à formação profissional por egressos dos cursos técnicos pós-reformas, Decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, contribuindo para uma análise dos limites e possibilidades da modalidade de CCE. Busca-se interpretar o significado de uma determinada instituição, através do depoimento de egressos e profissionais. A pesquisa foi realizada em uma instituição federal de ensino técnico IFET, com egressos concluintes ou desistentes do ano de 1999 a 2005. É uma pesquisa do tipo qualitativa, da qual participaram: 9 alunos egressos do Curso Técnico de Mecânica Industrial na modalidade de CCE com curso profissional concluído no período, sendo 3 do turno diurno, 4 do noturno e 2 que estudaram em ambos os turnos, 3 alunos egressos desistentes ou jubilados, 4 professores e 1 técnico administrativo da área de assistência ao estudante. O eixo teórico que fundamenta esta pesquisa está voltado para a produção do conhecimento referente à reforma da Educação Profissional e para as pesquisas que procuram entender as diversas formas de inclusão do aluno trabalhador, suas possibilidades e limites diante da reestruturação produtiva. Os procedimentos de coleta de dados dividiram-se em três momentos: análise documental, entrevistas semi-estruturadas e análise temática. A pesquisa não teve a intenção de julgar sobre a melhor modalidade de ensino profissional oferecida pela IFET após as reformas da EPT, mas sim compreender melhor como essas políticas estabelecidas em termos teóricos têm se efetivado no contexto prático e quais os sentimentos, percepções, facilidades ou dificuldades enfrentadas por aqueles que a vivenciaram na prática. A coleta e análise dos dados permitiram entender melhor o assunto investigado, dando voz aos diretamente envolvidos no processo, assim como forneceu subsídios para novas pesquisas, oferecendo dados significativos que podem ser considerados nas inúmeras propostas de efetivação das chamadas políticas inclusivas para os jovens trabalhadores. Verificou-se ainda a necessidade de se repensar os cursos técnicos na perspectiva da escola que forme integralmente o cidadão e ao mesmo tempo seja inclusiva, democrática e equânime.

Palavras-chave: educação profissional; democratização escolar; inclusão do jovem trabalhador

ABSTRACT

The present study investigated the meanings given by technical courses former students to the professional formation achieved after the technical teaching reforms and Decrees numbers 2208/97 and 5154/04 to contribute to an analysis of the limits and possibilities of the CCE modality, by interpreting the meaning of a certain institution by means of the deposition of former students and professionals. The qualitative research was carried out in a federal institution of technical teaching - IFET, with former and drop-out students from 1999 to 2005. Informants were 9 former students from the CCE modality of the Technical Course of Industrial Mechanics, graduated in the period, from which 4 studied in the day shift, 2 studied in day and night and 3 in the night one. Besides those, 3 subjects were drop-out students; 4 were teachers and 1 was a clergyman responsible for students' policy. This research theoretical axis is the production of knowledge regarding the Professional Education reform and research which tries to understand the several forms of working students' inclusion, their possibilities and limits according to the productive restructuring. Data collection was divided into three stages: documentation analysis, semi-structured interviews and theme analysis. The research did not intended to judge the best modality of professional teaching offered by IFET after the reforms of EPT, but to better understand how those policies, established in theoretical terms, have been executed in the practical context and which were the feelings, perceptions, facilities or difficulties faced by those who have lived them up. Data collection and analysis provided a better understanding of the investigated issue, giving voice to those directly involved in the process, as well as it supplied subsidies for new research, providing significant data to be considered in the countless proposals of inclusive policies for working youngsters. It was also verified the need to rethink technical courses in the perspective of a school which integrally forms citizens and should be, at the same time, inclusive, democratic and even.

Keywords: professional education; school democratization; working youngsters' inclusion

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Códigos de identificação dos entrevistados	52
QUADRO 2 - Perfil sociológico dos alunos da CCE	57
QUADRO 3 – Situação de trabalho dos egressos na época das entrevistas	58
QUADRO 4 – Perfil da condição de profissional e de escolarização dos pais dos entrevistados	59
QUADRO 5 – Comparação entre o FSE – Fator Sócioeconômico médio de alunos de diferentes modalidades	60
QUADRO 6 – Identificação dos profissionais da IFET entrevistados.....	61
QUADRO 7 – Indicadores do significado da formação profissional na modalidade de CCE segundo egressos, professores e servidor técnico administrativo por questão dos roteiros de entrevistas	65
QUADRO 8 – Agrupamento em categorias relativas às manifestações dos entrevistados sobre a possibilidades e limites da modalidade de CCE para a inclusão do jovem trabalhador.....	66
QUADRO 9 – Sub-categorias de análise das possibilidades sobre o significado da formação profissional segundo egressos, professores e técnico administrativo por questão de pesquisa	68
QUADRO 10 – Sub-categorias de análise dos limites sobre o significado da formação profissional segundo egressos, professores e técnico administrativo por questão de pesquisa	69

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO – Contextualização, objetivos e percurso	13
Origem da questão	14
Contextualização da questão	15
Justificativa	25
Proposição	29
Objetivo geral	29
Objetivos específicos	29
Estrutura da dissertação.....	30
CAPÍTULO 1 – Aspectos teóricos e conceituais	31
Concepções teóricas em educação	31
Para além das teorias crítico-reprodutivistas	35
Formação técnica e tecnológica	37
A inclusão social do jovem trabalhador	40
A função social da escola	44
CAPÍTULO 2 - A pesquisa de campo e metodologia.....	49
Instrumentos e procedimentos	50
Caracterização dos espaços e dos sujeitos.....	53
Dados de entrada e saída de alunos.....	55
Organização e análise dos dados	62
CAPÍTULO 3 - A experiência de formação profissional.....	64
As representações dos egressos da CCE sobre o significado da sua formação profissional	64
Sobre a escolha da instituição.....	70
Motivações para o ingresso no curso Técnico de Mecânica Industrial	72
Experiências no trabalho e primeira remuneração.....	73

Opção pela modalidade de CCE	76
Sobre a formação recebida na modalidade de CCE e as exigências do mercado.....	78
O significado das experiências vividas enquanto aluno.....	79
Dificuldades encontradas durante o curso.....	82
Percepção das diferenças entre as modalidades oferecidas pela instituição.....	87
O ensino médio em outra escola: possibilidades e limites	90
Representações sobre o mercado de trabalho e a condição do trabalhador na sociedade atual	92
Concepções sobre a formação recebida	95
O significado da formação profissional	97
Trajetória após o curso profissionalizante.....	99
Projeto de vida após cursar o Ensino Profissional.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXO A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	125
Roteiro de entrevista com egressos concluintes	125
Roteiro de entrevista com alunos evadidos, desistentes e/ou jubilados.....	126
Roteiro de entrevista com professores	127
Roteiro de entrevista com profissional técnico administrativo	128
ANEXO B – ENTREVISTA NA ÍNTEGRA COM EGRESSO AC1	129

LISTA DE SIGLAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IFET: Instituição Federal de Educação Tecnológica

CCE: Concomitância Externa

CCI: Concomitância Interna

CNE: Conselho Nacional de Educação

EPT: Ensino Profissional e Tecnológico

FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador

FMI: Fundo Monetário Internacional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MTB: Ministério do Trabalho

OIT: Organização Internacional do Trabalho

PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNQ: Plano Nacional de Qualificação

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

RFET: Rede Federal de Educação Tecnológica

SEMTEC: Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SRE: Serviço de Registro Escolar

INTRODUÇÃO – Contextualização, objetivos e percurso

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades e limites da modalidade de ensino de concomitância externa da Educação Profissional, pós-reformas Decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, na perspectiva da democratização do ensino na RFET e inclusão de jovens trabalhadores¹ a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos. Sua gênese encontra-se na experiência profissional do autor no âmbito da RFET, que tem acompanhado as mudanças profundas da política brasileira para o Ensino Profissional e que vêm sendo implementadas nesse momento histórico.

Entre os anos de 1997 e 2004 a Educação Profissional Técnica, EPT de nível médio na Rede Federal de Educação Tecnológica, RFET², assistiu à implantação da reforma da educação profissional proposta pela Lei n. 9.394/96, pelo Decreto n. 2.208/97 e pelo Decreto n. 5.154/04. Como pontos-auge dessas reformas, destacam-se as desvinculações entre ensino técnico e ensino médio, a organização modular do currículo e uma lógica de formação que tem como referência perfis profissionais baseados no modelo de competências.

Acompanhando a implementação dessas reformas e interessados pela temática proposta, decidiu-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa a elas relacionada. Destacou-se como fator fundamental para escolha dessa opção, a experiência profissional e pessoal adquirida na IFET³ desde a década de 80, quando, nela, ingressei como aluno.

Nos últimos anos tenho acompanhado de perto as mudanças ocorridas no cenário das políticas públicas para a Educação Profissional, seja como professor desde 1992, seja como membro dos colegiados internos da IFET. Pude vivenciar os efeitos das mudanças na legislação educacional no Brasil, antes e depois da Lei n. 9.394/96, antes e após o Decreto n. 2.208/97, e, na atualidade com o Decreto n. 5.154/04.

Em 2006, ingressei no curso de mestrado pretendendo desenvolver um trabalho relacionado com os direcionamentos ocorridos na Educação Profissional de nível médio a partir de meados da década de 90, considerando-os como momento histórico importante, em

¹ Para fins deste estudo, trabalhadores são “os grupos [muito diferenciados] de nossas sociedades modernas que não só dependem exclusivamente de seu próprio trabalho para a reprodução social como expressam nessa condição [a de trabalhadores] sua marca precípua de auto-identificação positiva” (COELHO, 2003).

² Em junho de 2008, a RFET compunha-se de 185 escolas, sendo: 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 32 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e 44 Unidades de Ensino Descentralizadas (SENTEC, 2008).

³ O nome “IFET” será utilizado para evitar a identificação da instituição, por ser desnecessária para a presente pesquisa.

que ocorreram transformações significativas na educação brasileira, em especial na EPT. Assim, com uma formação pessoal voltada para a educação e o trabalho, foi que, a princípio, pensei em aprofundar meus estudos nas possibilidades que essas instituições oferecem aos alunos de classe social menos favorecida, de ingressarem ou alcançarem ascensão profissional no mercado de trabalho.

Essa experiência profissional e acadêmica me faz crer que a Educação Profissional vem cumprindo um papel social importante, apesar de ora apresentar avanços, ora promover retrocessos conceituais e práticos. Minha experiência aponta para a importância de a EPT atender aos jovens de segmentos sociais tradicionalmente excluídos de oportunidades nas melhores instituições de ensino, permitindo a eles a ampliação de seu campo de possibilidades, tanto o acesso à educação superior, quanto ao mundo do trabalho. Se de um lado, alguma inserção social desse tipo de aluno vem sendo propiciada, de outro, ele ainda enfrenta enormes dificuldades de acesso e permanência nas consagradas instituições públicas federais.

No início da década de 80 houve uma crescente preocupação por parte de pesquisadores sobre o tema estudante-trabalhador, no sentido de mostrar suas relações com o mundo do trabalho e com o da escola, juntamente com suas perspectivas, representações e anseios. Embora nessa época tenha ocorrido uma valorização dessa temática, segundo Kuenzer (1987), esse assunto também foi discutido, porém com menos ênfase, no Brasil, mas com bastante força nas discussões de intelectuais, políticos, dirigentes e trabalhadores ao final dos anos 60, tendo em vista o aumento das reivindicações de grande parte da população por maior participação política e econômica.

Outros trabalhos têm demonstrado questões relevantes para o estudo sobre jovens estudantes e trabalhadores. Esses estudos destacam as condições econômicas em que o jovem trabalhador está inserido e a relação disso com a procura e a inserção no mundo do trabalho.

Origem da questão

A estrutura curricular do ensino técnico desenvolvida pela IFET, da época da Lei n. 5.692/71 até o Decreto n. 2.208/97, baseava-se em uma perspectiva pedagógica de formação integral, com currículo único, em que se podia identificar a distinção entre uma formação dita “geral” e outra, a “formação técnica”. A formação dita “geral” contemplava o desenvolvimento do aluno a partir de uma matriz de conteúdos gerais, sendo previsto um núcleo comum a todos os cursos. A formação técnica referendava-se numa concepção

profissionalizante do aluno a partir do ensino conceitual e operacional dos conteúdos de cada área, ministrado pelos professores dos respectivos cursos técnicos. Havia uma razoável, ainda que imperfeita, integração entre os docentes e as disciplinas da formação geral e da formação profissional.

No caso da IFET, a inflexão promovida pela Lei n. 7.044/82⁴, que substituiu a qualificação por preparação para o trabalho, deixando a cargo de cada unidade de ensino a escolha por continuar com a proposta de profissionalização, voltou a valorizar a formação integrada por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, direcionado para a formação em habilitações profissionais específicas.

Pode-se afirmar, então, que a partir de 1982, até o final da década de 1990, com o Decreto n. 2.208/97, as EAF's, os CEFET's e as Escolas Técnicas Federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, atendendo às funções de propiciar aos seus alunos maior facilidade em estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e práticos presentes em suas atividades, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social.

Contextualização da questão

O presente trabalho ocorre num momento histórico e contraditório de revogação do Decreto n. 2.208/97 e implementação do Decreto n. 5.154/04⁵, quando os primeiros efeitos sobre o desempenho dos egressos começam a ser percebidos. Nesse intervalo temporal, a IFET que é objeto de estudo desta pesquisa, passou a ofertar cursos técnicos em diversas modalidades, como forma de atendimento às determinações do Decreto n. 2.208/97, que pretendia, entre outras coisas, favorecer a inclusão de segmentos excluídos, considerados até então pouco representados entre os alunos das instituições federais.

Kuenzer (1997) observa que em tal contexto histórico podem ser analisadas as intenções e intervenções políticas dos organismos internacionais para com a América Latina e Caribe representados pelo Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm

⁴ Para recuperação histórica das concepções e práticas que marcaram o desenvolvimento da Educação Profissional na sociedade brasileira, desde o período da colonização até os nossos dias, ver Manfredi (2002).

⁵ Tais decretos regulamentam o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

indicadores históricos, que vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Justificativas como as seguintes têm sido apontadas:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras;
- b) alunos com esse perfil, em vez de se inserirem como técnicos no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades;
- c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Os estudos de Ferreti (1999) consideram que a principal justificativa da então gestão do MEC/SESU - governo FHC - para a reforma que instituiu o Decreto n. 2.208/97 foi a de que as escolas técnicas operariam com alto custo para o poder público e de que os egressos dessas instituições, na maioria das vezes, buscariam o ensino superior e não o mercado de trabalho para atuarem como técnicos, indo, assim, na mesma direção das propostas dos organismos internacionais.

Os procedimentos do Ministério da Educação e Cultura - MEC para implantar a reforma da EPT, inspiradas intencionalmente pelo Decreto n. 2.208, deram-se por meio basicamente do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional -, iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego – M.T.E. nos anos de 1997 a 2003. Esse programa pretendeu induzir a implantação da reforma da EPT, condicionando o acesso das instituições a recursos financeiros, ao cumprimento de metas determinadas pela então gestão do MEC. Seus recursos eram originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT – e de empréstimos da União junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID caracterizando os rumos da política educacional no país.

No âmbito da RFET, as pressões internas e externas contrárias à implementação da reforma da EPT, impeliram o MEC a publicar a Portaria n. 646/1997, que estabeleceu o prazo de até quatro anos para que as instituições da rede implementassem a reforma. Sem alternativa a IFET estudada cedeu às determinações. Então, a instituição pesquisada reestruturou sua organização curricular, priorizando a estrutura modular de ensino e desvinculando a Educação Profissional do Ensino Médio, ofertando este último sem vínculos com a primeira. A estruturação dos cursos técnicos em módulos prometia, ideologicamente, enfrentar o

problema do desemprego através de certificados intermediários, que confeririam rápida inserção no mercado de trabalho aos seus concluintes.

Contraditoriamente, como é peculiar às instituições de ensino, e, de acordo com a divisão interna de forças políticas, a instituição resistiu a essa proposta e buscou, ao mesmo tempo, preservar alguma articulação entre a educação geral e a educação profissional, criando o Ensino Técnico com Concomitância Interna, CCI, em que o aluno fazia o curso técnico em módulos “articulados” com o ensino médio, na própria instituição, mas com matrículas distintas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Foi também implantada a modalidade Concomitância Externa, CCE, que consiste na matrícula do aluno em um dos cursos da Educação Profissional que será realizado de maneira concomitante com o ensino médio cursado em outra instituição ou após concluí-lo.

Diante do exposto, nota-se que o direcionamento das políticas públicas para a Educação Profissional, a partir do Decreto n. 2.208/97, veio ao encontro dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais, aliados ao capital e não dos projetos defendidos pelos trabalhadores, pelas principais associações científicas da área e pelas instituições democráticas que defendiam uma Educação Profissional de qualidade referendada no conceito de Educação Tecnológica conforme afirmam Oliveira (2000) e Coelho (2006). Soma-se a essas questões o fato de a educação profissional ficar “sem um apoio legal explícito no que concerne à gratuidade e ao financiamento, [...] não tem mais um responsável claro e distinto” (CURY, 2002). É nesse vácuo de responsabilidade que se fortalece discurso e a implementação de parcerias e, com essas, a privatização dos serviços públicos e a incorporação dos valores do mercado na gestão escolar.

Observa-se que, entre a publicação do Decreto n. 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto n. 5.154/04, aconteceu um intenso debate no país sobre o modelo mais adequado para a EPT. Vieram à tona profundos conflitos de interesses entre os diferentes segmentos sociais: rede pública e privada, sistema “S”, empresários, trabalhadores, sindicatos, docentes, alunos e pesquisadores engajados nesse debate, defendendo posições muitas vezes opostas.

Segundo algumas análises, esse conjunto de políticas foi imposto autoritariamente, sem que se tivesse tempo para amadurecer os novos rumos possíveis nas instituições, tratando-se da “consolidação do ideário liberal conservador que tem na violência destrutiva do livre mercado ou do capital sem controles externos o centro das relações sociais” como afirmavam Frigotto e Ciavatta (2006). As instituições da RFET passaram por um desmonte do modelo de ensino técnico integrado.

Além desses autores, Kuenzer (2006), Ferretti (2006), Ramos (2006) e Rodrigues (2007), problematizam e criticam o modelo implementado pós-reformas da EPT, apontando falhas, tais como: o currículo estruturado por competências, que negaria ao aluno as bases científicas dos saberes técnicos; a organização modular, que fragmentaria a formação do aluno e propiciaria certificações intermediárias aligeiradas; a separação entre educação geral e profissional, também favorecendo a fragmentação do currículo; o fato de o aluno freqüentar duas escolas ao mesmo tempo, o que representa inúmeras dificuldades como de transporte, sobrecarga de aulas e trabalhos, dentre outras.

Um forte argumento que sustentava essa reação às reformas era de que o ensino profissional deveria propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos utilizados na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas, aproximando-se, portanto, do conceito de uma formação marxiana de politecnia. A noção de politecnia é tomada como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno e esse conceito baseia-se em determinados princípios, determinados fundamentos. A formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1987).

Diante das inúmeras manifestações contrárias às reformas, pode-se observar que o citado decreto e as demais regulamentações legais que o sucederam foram implementados de forma autoritária, não sendo consideradas as contribuições dos sujeitos históricos diretamente envolvidos com a Educação Profissional de nível médio, como apontam Rodrigues (2005) e Gariglio (2002). A propósito dos efeitos da reforma na IFET, Gariglio (2002) registra que:

Essas modificações, feitas abruptamente, num tempo desconexo daquele da vida institucional do IFET, atuando sobre pontos nevrálgicos de sua organização pedagógica e disciplinar, impuseram, por exemplo, a coexistência do ensino médio a mais três modalidades de ensino técnico com característica, organização e lógica diferenciadas. Como se não bastasse, imprimiram o aumento da quantidade de cursos de curta duração para alunos de qualquer nível de escolaridade. Essa nova realidade de ensino acabou criando no IFET, onde durante quase 30 anos vinha-se ministrando, basicamente, o ensino profissionalizante de cunho integrado, uma crise institucional sem precedentes (GARIGLIO, 2002, p. 4).

No entanto, não há consenso sobre os efeitos da reforma entre os estudiosos, como é o caso do consultor do BID para a América Latina, Cláudio Moura Castro. Além de criticar as reações contrárias às reformas nas instituições de ensino profissional, assume uma postura crítica em relação aos educadores que defendem a escola politécnica, chamados por ele de “tribo de sonhadores”, deixando evidente que, na sua concepção, não há como ir contra a

história, pois sempre houve um tratamento diferenciado para as pessoas com posições economicamente distintas na sociedade.

A tribo dos sonhadores ignora coisas que existem desde que o mundo é mundo. Há mais de três mil anos, nas Instruções de Duauf, o autor egípcio aconselha seu filho a buscar o mundo dos livros e dos escribas, afastando-se do trabalho manual. A distância entre o artesão e o escriba varia na geografia e no tempo, mas sobrevive mesmo nas sociedades mais ricas de hoje. A essência dos problemas da formação profissional permanece sendo esta. Ignorar o preconceito contra o trabalho manual é esquecer a história e estar condenado a repetir os erros do passado (CASTRO, 1994, p. 141).

Repetir os erros do passado, para este autor, seria manter no interior das escolas técnicas federais a estrutura de cunho acadêmico, voltada para formação profissionalizante. Nesse sentido, a forma mais fácil de fazer tal rompimento é desvincular, em definitivo, os objetivos de preparar para o trabalho e formar para o ensino superior. No seu entender, “algumas idéias já estão mais do que claras. Não há que tentar novamente as escolas que, ao mesmo tempo, profissionalizam e preparam para o ensino superior. Esta idéia é para ser enterrada de uma vez por todas” (CASTRO, 1997, p.11).

Em linha aproximadamente convergente com a de Castro estão as manifestações apontadas por Krüger e Tambara (2006) que chamam a atenção para uma possível elitização das REFT's, pois na medida que forem procuradas pela sua qualidade do Ensino Médio, correm o risco de perderem sua identidade de escolas técnicas, não justificando sua permanência na esfera federal. Acrescentam ainda, que isso poderá ser utilizado como argumento para repassá-las para quem tem direito: aos Estados da federação. Risco que poderia ser aliviado com a derrubada do Decreto n. 2.208/97.

Segundo Zibas (1993), apesar das RFET's serem criticadas pelo seu alto custo para desempenharem um ensino de qualidade, pelo não cumprimento dos seus objetivos de formação para o trabalho e por estarem em seu interior setores da sociedade que as utilizavam como trampolim para o ensino universitário, não será pela desarticulação entre o ensino geral e profissional que a educação técnica de nível médio cumprirá seus objetivos.

Tem-se, então, um quadro que se apresenta como um processo de ensino dual, entre a educação profissional e a educação geral, que, segundo Saviani (1987), deve ser compreendida a partir das relações capitalistas de produção, em que a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente.

Essa característica, presente na educação profissional de nível básico e nos cursos modulares de nível técnico, é a expressão, segundo Kuenzer (1985), do movimento que ocorre no interior do processo fabril, por ela denominada pedagogia da fábrica, posto que aos trabalhadores é reservada uma aprendizagem desconexa, sem o domínio das tarefas na sua totalidade.

As pressões sociais dos movimentos contra o Decreto 2208/97, antes da eleição, o encampamento desta pela proposta de Lula, antes de eleito, provocou a revisão do Decreto n. 2.208/97 e de toda a legislação correlata. Justificava-se essa medida com a afirmação de que esse Decreto comprometia a qualidade do ensino outrora ministrado nas IFET's. Além disso, a adaptação da Educação Profissional aos requisitos imediatos do mercado é um ajustamento contrário ao ideário de formação de um cidadão autônomo e protagonista de uma efetiva cidadania. Assim, a proposta era que uma ampla discussão precedesse essa revisão.

Em 23 de julho de 2004 ocorreu a revogação do Decreto n. 2.208/97, sendo substituído pelo Decreto n. 5.154⁶, com um novo direcionamento para os artigos da LDB vigente, que tratam sobre a questão da EPT, estabelecendo que o ensino médio e o ensino técnico podiam ser oferecidos novamente de forma integrada, com matrícula única, concedendo aos alunos um único diploma. Entretanto, com exceção da terminologia e da permissão para a volta do ensino técnico integrado, o “novo” Decreto mantém, praticamente, o mesmo teor do anterior.

Embora diversas atividades como o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas promovido pela SEMTEC (2003) e o seminário nacional “Ensino Médio: Construção política” (2003) tenham sido promovidas até a redação final desse “novo” Decreto, um dos pontos criticados foi a falta de debate com a sociedade antes de sua implementação. Contudo, a expectativa é que essa nova situação legal contribua viabilizando maior flexibilidade, facilidade e agilidade na formação, permitindo, além da integração do Ensino Médio e Técnico em uma mesma grade curricular e escola, outras situações como a articulação concomitante ou subsequente já viabilizada pelo Decreto n. 2.208/97 e o direcionamento de maior autonomia às instituições que, respeitando a legislação vigente, terão melhores oportunidades de ampliação de ofertas de vagas.

Os dados fornecidos pelo IPEA (2007) evidenciam que havia uma expectativa de geração de 1,592 milhões de novos empregos com carteira assinada no Brasil. Em

⁶ Para uma melhor compreensão do processo contraditório de revogação do Decreto n. 2.208/97 e da construção do Decreto n. 5.154/04, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

contrapartida, a quantidade de trabalhadores qualificados e com experiência profissional disponíveis deveria se situar em 1,676 milhões em todo o país.

Portanto, o contingente nacional de trabalhadores qualificados com experiência profissional sem oportunidades de serem ocupados, no ano de 2007, era de 84 mil indivíduos, que excederam às expectativas de necessidades dos postos de trabalho regulamentados. Os dados mostram a necessidade de implementação de políticas públicas efetivas para minimizar as distorções entre a situação de colocação no mercado de trabalho, considerando a condição dos jovens de classe mais favorecidas, com maiores oportunidades de inserção no mercado formal, com os jovens menos favorecidos socialmente, como afirma Pochmann:

Em contrapartida, quando se levam em consideração os níveis de renda diferenciados, podem ser identificados enormes desigualdades nas oportunidades de educação e trabalho entre os jovens. Constatase que, na ocupação, são os jovens pertencentes às famílias de maior renda aqueles com maior acesso aos trabalhos assalariados (77,1%), sendo que 49,0% dos jovens ricos que trabalham possuem contrato formal.

Ainda com relação ao funcionamento do mercado de trabalho, verifica-se que o desemprego de jovens de baixa renda é bem maior (26,2%) que o desemprego dos jovens de renda elevada (11,6%). Por fim, cabe ainda destacar a relação entre o nível de renda e a educação, uma vez que, entre os jovens pobres, apenas 38,1% estudavam, ao passo que, entre os jovens ricos inativos, 80% estudavam (POCHMANN, 2004a, p. 383 -384).

Os dados da realidade apresentados por Poschmann (2004a) permitem afirmar que para muitos dos jovens pobres, mais sujeitos à exclusão e que procuram as instituições das RFET's, o ingresso no mundo do trabalho não é uma alternativa e sim uma necessidade imperiosa de sobrevivência. Ainda que a escolarização não produza emprego ou garanta a inserção no mercado, dados evidenciam que, num quadro de escassez dos empregos formais, os jovens qualificados possuem chances um pouco melhores de inserção em um primeiro emprego. Além disso, a qualificação ou a formação profissional poderá ensejar alternativas de emprego e geração de renda, contribuindo para a inserção no mundo do trabalho, oportunizando alguma inclusão social.

Nesta pesquisa, será analisada a questão da permanência da oferta da modalidade de CCE na IFET e em que medida essa modalidade pode oferecer oportunidades de inserção social de um segmento menos favorecido economicamente em um ensino de qualidade e gratuito, possibilitando aos filhos de trabalhadores terem uma oportunidade de ampliação de seu campo de possibilidades, e, principalmente, favorecendo a entrada desses jovens no mercado de trabalho. Com efeito, os novos modos de produção flexível e os

encaminhamentos da política neoliberal tornam complexa a realidade do mundo do trabalho, em que o desemprego estrutural é um dos mais graves problemas e afeta principalmente a população jovem.

É importante ressaltar que, em outras esferas públicas como o Ministério do Trabalho e Emprego, outros programas de educação profissional prometem “rápida e eficaz empregabilidade” e vêm sendo também implementados, com o mesmo tipo de argumentos e fundamentação ideológica do Decreto n. 2.208/97, como: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)⁷, gerenciado pelo MTE e orientado pelas exigências do BID, e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). O primeiro, segundo seus ideólogos, visava atender às demandas por qualificação e (re) qualificação profissional da população adulta de baixa escolaridade, através de uma rede específica de cursos de qualificação profissional de curta duração, completamente dissociados da educação básica. O segundo se sustenta sobre quatro pilares, a saber: inclusão social; redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho e renda ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades; promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.

Outros programas similares que permitem a avaliação a respeito dos impactos e direcionamentos das políticas na Educação Profissional brasileira na última década são: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); Programa nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA; Escola de Fábrica (propõe incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de iniciação profissional) e o programa Jovem Empreendedor realizado em parceria com o SEBRAE.

Tais programas, excluindo-se o PROEJA, têm recebido muitas críticas, entre elas a de Kuenzer (2006), que afirma que os resultados desses programas reproduzem a estrutura, os espaços e recursos, financeiros e humanos, para os mesmos fins, configurando-se uma clara estratégia populista de eficácia discutível devido a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade que reforça o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas.

⁷ O **PLANFOR**, implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego por dois quadriênios de vigência (1995-1998 e 1999-2002), teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Há uma tensão entre, de um lado, as críticas sistematizadas a esse conjunto de políticas da EPT marcadas pela precarização e, de outro, as possíveis, ainda que limitadas, possibilidades de inserção social que a CCE nos cursos técnicos de nível médio abriram aos pobres. A partir da enorme contribuição dos críticos às reformas da EPT para uma reflexão acerca dos rumos da EPT no país, identificou-se neste estudo por meio de pesquisa bibliográfica a ausência de discussões que tivessem como objeto central os sujeitos principais desses processos, quais sejam os alunos egressos da modalidade de CCE.

Para efeitos desta análise, assumiu-se a definição de Charlot (2003), para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais.

Se se quer compreender o que ocorre na escola, quais as relações de uma criança com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito... Todo ser humano é indissociavelmente social e singular... O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social (CHARLOT, 2003, p. 25).

É importante investigar como os alunos da modalidade da CCE e demais profissionais envolvidos na rotina escolar também se apropriam das práticas através da interação entre os sujeitos e os espaços, atribuindo a estes um determinado valor social. Desde 1999, a única opção de estudos profissionalizantes para o aluno trabalhador, na instituição pesquisada, foi a CCE, uma vez que foram extintos todos os cursos noturnos integrados. Apesar de suas conhecidas limitações, muitas das quais já foram citadas neste estudo, essa modalidade terminou, desde então, por se constituir na única possibilidade de inserção do aluno-trabalhador na IFET. Mas, terá essa opção possibilitado, apesar de todas as suas limitações, chances concretas de ampliação das opções desses alunos em relação ao seu destino social, a novos padrões de comportamento, a uma ampliação de seus níveis de acesso aos bens culturais?

Autores que trabalham com a temática da juventude, entre eles, José Machado Pais, Melucci, Peralva, Abramo, Dayrell, Carrano, Sposito, trazem um novo significado para os estudos sobre a juventude, colocando o jovem como protagonista de um tempo de possibilidades. Essas possibilidades e escolhas são múltiplas, embora a realidade da desocupação ou da ocupação precária tem transformado as relações da juventude com o sentido do trabalho, gerando muitas incertezas.

Tendo acesso a múltiplas referências culturais, os jovens criam sentidos para as experiências que vivenciam e se constituem como sujeitos a partir desses processos. Para a juventude de hoje, o processo de socialização é composto de múltiplas interações, enredando uma trama que, ao mesmo tempo, abre muitas opções e, também, muitos limites.

Diante da falta de políticas públicas voltadas para a população jovem e a baixa capacidade da economia brasileira em gerar postos de trabalho, na maioria das vezes resta aos jovens, principalmente das camadas mais pobres, ocuparem-se nos setores de serviços básicos (limpeza, segurança, garçom, comércio, etc.), muitas vezes postos não assalariados ou sem registro formal. Assim, a escassez de empregos transforma os jovens em um dos segmentos da população ativa mais fragilizados da sociedade moderna.

A realidade apresentada e vivenciada aponta para um descaso do Estado brasileiro, entregando uma geração às práticas de violência, muitas vezes ligadas ao narcotráfico. Para Carrano e Dayrell (2002), as políticas públicas voltadas à juventude não existem ou estão fora de foco, pois são formuladas sem definição da população prioritária. Assim, os jovens sentem as inconstâncias e vivem num autêntico movimento de incertezas: abandonam os estudos, depois, retornam; encontram emprego, logo depois, estão desempregados, possuindo pouca ou nenhuma perspectiva de realização de um projeto de vida.

Assumiu-se nessa pesquisa o conceito de projeto de Velho (1999), como sendo uma conduta organizada para atingir finalidades específicas, devendo-se levar em consideração que um projeto se constrói e se realiza dentro de um campo de possibilidades, isto é, que não se consideram outras dimensões: como o sociocultural (as relações afetivas e de solidariedade, o sentimento de pertencimento à comunidade e assim por diante), a organização econômica e as políticas públicas nas quais os indivíduos estão inseridos.

Assim, a escola mostra-se como espaço e momento que contribui para que o aluno se situe em relação ao mundo em que vive ampliando o seu campo de possibilidades. Considerando-se a importância do papel social da escola, em especial da escola profissionalizante, na inclusão de camadas até então excluídas de oportunidades mais qualificadas no mercado de trabalho, pergunta-se até que ponto, na perspectiva desses alunos, a CCE contribuiu para o seu projeto de vida e favoreceu sua inserção social em condições sociais mais vantajosas?

Trata-se assim de uma pesquisa com egressos. Deluiz (2003) afirma que o acompanhamento de egressos permite investigar os resultados das ações de Educação

Profissional, buscando analisar os seus impactos objetivos e subjetivos. Dedecca (2003) destaca a importância da pesquisa de egressos para a implementação de políticas públicas de EP pelo MEC: “A situação atual mostra que as escolas formam seus alunos e desconhecem sua trajetória profissional posterior”. É na perspectiva de investigar como os egressos dos cursos técnicos da modalidade de CCE percebem a influência da formação recebida em sua trajetória educacional e profissional que se desenvolve esta pesquisa.

Durante o levantamento da pesquisa bibliográfica na área de educação profissional de nível técnico, afinada com a temática de pesquisa, encontraram-se os trabalhos de Coelho (2003), Oliveira (2004) e Campos (2007). O trabalho de Coelho (2003) descreveu e analisou os processos de construção e reconstrução das visões de mundo e projetos de trabalhadores técnicos de nível médio, Oliveira (2004) procurou compreender o processo de formação profissional a partir da concepção de egressos dos cursos técnicos da RFET's, enquanto Campos (2007) debruçou-se em estudo comparativo de caso, envolvendo egressos e alunos de três modalidades de cursos técnicos da IFET, que também é campo desta pesquisa.

Dentro do que esses pesquisadores propuseram, detectou-se nesses estudos a abordagem, entre outros, de aspectos relacionados à presente temática: o perfil dos alunos egressos da IFET antes da reforma do Ensino profissional na modalidade integrada, a trajetória educacional e profissional dos seus egressos e a construção de visão de mundo e projetos e estudo comparativo do perfil socioeconômico dos alunos de diferentes modalidades da IFET. Essa pesquisa busca focalizar os egressos da CCE, objeto até então não explorado.

Justificativa

Os resultados da implementação, desde 1999, das determinações do Decreto n. 2.208/97 e posteriormente do Decreto n. 5.154/04 ainda são pouco conhecidos. Diante de políticas públicas como essa, que, pelo menos nas intenções anunciadas, visam à inserção social de excluídos, o olhar do aluno-trabalhador sobre experiências de formação profissional já implementadas oferecerá uma importante contribuição para a reflexão e a implementação de tais políticas, ou para a formulação de novas propostas.

Diante dessas colocações e tomando como referencial histórico a situação emergente para a Educação Profissional, após revogação do Decreto n. 2.208/97, a vigência do Decreto n. 5.154/04 e dos documentos a eles subsequentes, pretende-se trazer à luz um novo sujeito que até então não se via presente nas discussões: o aluno da modalidade de Concomitância Externa (CCE), que, vindo de uma classe social a princípio excluída das instituições de

excelência por não possuir um capital cultural⁸ que lhe propiciasse o acesso às instituições públicas de qualidade e ao mercado de trabalho.

Há de se considerar que a introdução da modalidade de CCE, hoje a única oportunidade de inserção de um segmento menos favorecido em um ensino de qualidade e gratuito da IFET, permite aos filhos de trabalhadores acessarem a uma oportunidade de ampliação de seu campo de possibilidades e inserção no mercado de trabalho. Para muitos desses jovens que procuram a CCE, o ingresso no mundo do trabalho não é uma alternativa e sim uma necessidade imperiosa de sobrevivência.

Segundo Kuenzer (2003a), os entendimentos e percepções acerca das especificidades do ensino da EPT indicam a necessidade de abertura de novas frentes de investigações que contemplem os encaminhamentos ocorridos em instituições de Educação Profissional de nível médio, principalmente tendo como ponto de vista os discursos sob a ótica dos alunos egressos, trabalhadores ou não, de uma modalidade de ensino, que viveram essa fase de transição.

A reforma da EPT conferida pela “recente” legislação demanda à RFET voltar o seu olhar para a sua cultura escolar⁹, principalmente para os sujeitos escolares, uma vez que a nova legislação propõe tipos e, sobretudo, níveis diferenciados de Educação Profissional, nitidamente dirigidos a diferentes alunos, segundo sua condição de classe. A partir desse enfoque e pela contribuição de análise na literatura da área acerca dos rumos da EPT no país, identificou-se, entretanto, a pouca presença de estudos que tivessem como objeto central os sujeitos principais desses processos, a saber, os alunos. É importante investigar como esses sujeitos significam as experiências vividas em tais trajetórias formativas, os desafios enfrentados, as possíveis contribuições recebidas.

Reconhecendo que os alunos-trabalhadores que buscam o ensino profissional são também sujeitos socioculturais com um saber, uma cultura, e também um projeto de vida que é fruto das experiências vivenciadas dentro de seu campo de possibilidades, evidencia-se a importância da investigação a respeito do significado de tal formação para esse grupo.

⁸ Segundo Bourdieu (1966), o capital sociocultural é uma herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais: é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

⁹ Para Júlia (2001) “[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JÚLIA, 2001, p. 10).

As chamadas reformas da EPT dos anos 1990 têm sido marcadas por conflitos de interesses de diferentes atores sociais – governo, empresários e a sociedade civil, que visam à formação dos trabalhadores sob óticas também diferenciadas. Por isso, convém ressaltar que a concepção dos egressos é importante para o entendimento geral da formação profissional em nível técnico no país, pois se apresenta como uma forma de avaliação dos impactos sociais dessas políticas públicas.

Os alunos-trabalhadores sempre foram identificados, intuitivamente, pelos professores, como caracterizados por uma “precarização cultural”, baixo nível de domínio dos conteúdos e rituais escolares, além de terem sua aprendizagem dificultada pela falta de condições materiais. Entre esses alunos, principalmente os do noturno, os docentes identificam um maior número de negros e pobres do que aparentam os alunos dos cursos diurnos. Considerando-se que a escola mostra-se como espaço e momento de contribuições significativas para o aluno se situar em relação ao mundo em que vive, pode-se observar que ela é importante, em seu papel social, em especial a escola profissionalizante, na inclusão de camadas até então excluídas de oportunidades mais qualificadas no mercado de trabalho.

O olhar da instituição sobre esse aluno pode estar influenciado negativamente pelos valores dominantes, segundo os quais eles se constituem em segmento marginalizado e socialmente desprestigiado. Entretanto, inúmeros estudos vêm demonstrando que o que a sociedade trata como “deficiência” na verdade se constitui como diferenças socioculturais. Faz-se necessário, portanto, buscar uma compreensão totalizadora desse “outro”, conhecendo “não apenas o mundo cultural desse aluno, mas sua vida em seu mundo de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho” (BRANDÃO, 1986). Tal busca de compreensão desse outro, desafia a investigar não apenas as instituições mas também os alunos como adolescentes e adultos reais. Como nos lembra Malinowski, para compreender o outro, é necessário conhecê-lo.

Cabe destacar que a iniciativa de implementação de novas experiências e certos programas na RFET, que historicamente assume uma posição de destaque na formação profissional, certamente pode viabilizar a formação de profissionais capazes de responder às demandas do setor produtivo e propiciar a inserção desse jovem no mundo do trabalho, mas também na condição de cidadão, devido a sua formação geral, cultural e profissional. Em geral, o jovem brasileiro anseia por uma formação profissional que lhe possibilite ampliar suas expectativas com relação à vida social e política. A questão é: que sentido o ensino

profissional tem para esses jovens à procura de emprego e oportunidades? O que os incita a procurar, mesmo por longo tempo fora da escola, o ensino profissionalizante?

Observa-se por meio de indicadores uma grande procura por parte dos jovens na busca por ocupação. Porém, é possível enfatizar que os jovens que se inserem no mercado de trabalho acabam se sujeitando a condições de trabalho precárias, que comprometem sua escolarização continuada, ou mesmo expulsam-nos da escola, sem completar sequer os ciclos compatíveis com sua idade. Já os jovens trabalhadores que, empregados, estudam na modalidade de CCE ou no noturno, apresentam ocupações e acesso à educação precários, pois nem o trabalho nem a escola estão lhes garantindo, ou lhes garantirão, na idade adulta, condições de vida digna, já que permanecem excluídos de qualquer seguridade vinculada ao acesso a um trabalho voltado para a formação profissional. Esse cenário de trabalho e estudo precários, geralmente, pertence a um segmento específico da sociedade. Como disse Frigotto (2004), a inserção no mundo do trabalho, em idade precoce, não é uma escolha, mas é uma imposição de sua origem social.

Diante de tais colocações e da implementação de políticas públicas para a EPT, que se dizem voltadas à inserção social de excluídos, o olhar do aluno-trabalhador sobre suas experiências de formação profissional oferecerá importante contribuição para a reflexão acerca de tais políticas, bem como para a formulação de novas e mais adequadas propostas. Esses fatos indicam a necessidade de investigações que contemplem a atuação das instituições de Educação Profissional de nível médio, principalmente tendo como ponto de vista os discursos dos alunos egressos, trabalhadores ou não, que viveram essa fase de transição. Como defende Kuenzer:

(...) é preciso ouvir o trabalhador – o que está na escola e o que já está inserido no processo produtivo – acerca de sua relação com o saber, enquanto sujeito e enquanto objeto do processo de construção social do conhecimento, com o objetivo de, vislumbrando suas necessidades, melhor compreender a função que a escola está desempenhando, para que se possa ampliar o espaço de negociação (KUENZER, 1988, p. 98).

Portanto, a análise do significado conferido à formação recebida em um curso técnico de nível médio, pelos alunos egressos da CCE, torna-se premente, pois os depoimentos e reflexões dos ex-alunos poderão seguramente apresentar contribuições para uma melhor compreensão da atual realidade vivida pelas instituições da RFET e até mesmo iluminar políticas e pesquisas futuras sobre as representações dos alunos, que poderão “contribuir para a compreensão dos diálogos e discussão dos significados que esse segmento de trabalhadores

estabelece com o mundo do trabalho no contexto da modernidade tardia” (COELHO, 2006, p.131). Através de pesquisa com egressos dos antigos cursos integrados, a autora pôde constatar que:

De maneira geral, fica patente que, se o mercado explora e exclui, ele também abre perspectivas, desnuda relações, oportuniza experiências e é incapaz de conter o fazer-se (Thompson, 1997) desses trabalhadores. Fundados numa visão de mundo própria, construída no interior da cultura das classes trabalhadoras, esses técnicos se colocam diante dos códigos dominantes no mercado como sujeitos dotados de reflexividade (Giddens, 1997) e de um referencial simbólico que possibilita que eles, percebendo-se sujeitados no cotidiano do trabalho (à hierarquia, às rotinas de trabalho, aos ritmos da produção, aos baixos salários, às discriminações de gênero, às políticas sindicais), elaborem essas experiências de forma própria, sendo capazes de se verem de forma independente dessas estruturas e práticas, ainda que com limitações (COELHO, 2006, p. 149).

Proposição

Dado o grau de exclusão a que grandes parcelas da população estão submetidas, acredita-se que, na perspectiva dos alunos egressos, o fato de ter oportunidade de cursar o ensino em uma instituição pública de qualidade, mesmo que numa modalidade precarizada como a CCE, propicia seu desenvolvimento pessoal e profissional, favorecendo inclusive suas possibilidades diante da competitividade do mercado de trabalho.

Objetivo geral

Investigar os significados conferidos à formação profissional por egressos dos cursos técnicos pós-reformas, Decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, contribuindo para uma análise dos limites e possibilidades da modalidade de CCE.

Objetivos específicos

I – Identificar o perfil de todos os ex-alunos da CCE do curso Técnico de Mecânica do IFET, entre 1999 e 2005;

II – Identificar as dificuldades e incentivos, encontrados no decorrer do curso técnico, sob a ótica dos ex-alunos, numa circunstância de realização de dois cursos concomitantes em instituições distintas;

III – Analisar as representações dos ex-alunos sobre as reais contribuições do curso para sua formação tecnológica;

IV – Verificar entre os alunos que obtiveram sucesso em concluir o curso técnico se há um entendimento de que o mesmo contribuiu para o seu projeto de vida e para a ampliação de seu campo de possibilidades¹⁰.

Estrutura da dissertação

Quanto à estrutura do texto da dissertação, os capítulos foram organizados de modo a contemplar as questões e os objetivos propostos e a expressar o estudo proposto. Para o relato desta pesquisa a dissertação foi estruturada em três capítulos: no primeiro, serão discutidos os aspectos teóricos e conceituais da EPT, com objetivo de analisar as características dessa modalidade de educação tendo em vista as abordagens teóricas da área de educação; no segundo, será explicitada a metodologia utilizada, como ela se organizou, apresentação dos procedimentos de coleta, tratamento e interpretação dos dados empíricos e documentais. Em seguida, serão discutidos os resultados do trabalho de campo, ou seja, os dados dos depoimentos dos egressos sobre a sua percepção de sua formação, que serão interpretados à luz das contribuições de estudos da área da EPT. Nas considerações finais serão elaboradas as avaliações dos resultados confrontando-os com a proposição inicial e a apresentação de sugestões e abordagens que possam ser consideradas em trabalhos futuros.

¹⁰ Segundo Gilberto Velho: “Ora, a experiência de mobilidade social, a ascensão ou descenso introduz variáveis significativas na experiência existencial seja de pessoas oriundas da classe trabalhadora ou da classe média que são forçosamente diferentes de uma situação de estabilidade e permanência. Por outro lado, o contato com outros grupos e círculos pode afetar vigorosamente a visão de mundo e estilo de vida de indivíduos situados em uma classe sócio-econômica particular, estabelecendo diferenças internas. A interação com redes de relações mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis sociais”. (VELHO, 1999, p. 20)

CAPÍTULO 1 – Aspectos teóricos e conceituais

“É através do trabalho que o homem se torna homem. Esse é o entendimento da categoria trabalho como princípio educativo, e é o que vai constituir a diferença entre o homem e o animal” (Frigotto, 1986).

Neste capítulo pretende-se realizar uma breve discussão com a produção científica da área relativa à Educação Profissional, dos últimos anos. Isso favorecerá o delineamento do objeto e a contextualização histórica e política da pesquisa que ora se apresenta, enfocando as mudanças estruturais e conjunturais, que ocorreram nos últimos anos. Destacam-se os estudos que se referem às concepções teóricas de educação, de politecnia, de educação técnica e tecnológica, da função social da escola e da inclusão social do jovem trabalhador. No campo dos debates com as atuais políticas públicas de inserção, esta pesquisa destacará a questão da inclusão social do jovem trabalhador no contexto das reformas educacionais da EPT, campo em que se verifica certa carência de estudos.

Concepções teóricas em educação

Libâneo (1994) e Saviani (2001) concordaram em classificar as teorias da educação em dois grupos distintos: de um lado as teorias de cunho conservador e liberal, não-críticas, e de outro as teorias de cunho progressista ou críticas. As teorias críticas ou contra-hegemônicas são assim denominadas porque concebem a sociedade como marcada pela divisão de classes antagônicas, que interagem conflitivamente nas condições de produção da vida material. Portanto, essas teorias são consideradas críticas por compreenderem a educação não como fenômeno que se auto-determina, mas remetendo-a a estruturas socioeconômicas mais amplas.

As teorias não-críticas são assim denominadas porque concebem a sociedade como harmoniosa, que vincula a educação ao desenvolvimento econômico: educação e renda; educação e mobilidade social. A partir de uma visão reducionista e imediatista, busca explicar ou justificar o fenômeno da marginalidade como reflexo do fracasso dos alunos na escola.

Machado (1989) concebe as práticas do ensino profissional, por três categorias: a estrutural-funcionalista, a teoria do capital humano e a teoria da modernização. Por traduzirem a ideologia da classe dominante sob o modo de produção capitalista, por ignorarem a forma de organização da produção da sociedade e as relações sociais, todas essas concepções podem ser identificadas como pertencentes ao grupo das teorias não-críticas.

A Teoria Estrutural-funcionalista, na análise de Machado (1989), está fundamentada na análise da sociedade feita por Durkheim, que associava a sociedade a um organismo vivo, um todo integrado, em que cada parte desempenha uma função necessária ao equilíbrio; no princípio de integração da sociedade que situa os grupos sociais a partir de uma certa estratificação, processo pelo qual os indivíduos, as famílias ou grupos sociais são hierarquizados em uma escala. A estratificação social é considerada como decorrência natural da divisão do trabalho e acena com a possibilidade de mobilidade social de um estrato inferior para outro superior. Segundo essa concepção, uma das vias de mobilização social é a educação e o sucesso escolar depende do esforço e da capacidade pessoal de cada um. Portanto, a educação e o ensino profissional são apresentados como alternativas que podem fazer diferença para os alunos, sobretudo para alunos desfavorecidos socialmente, tornando-se uma ferramenta eficaz para promoção da mobilidade social.

No mesmo campo conceitual da Teoria Estrutural-Funcionalista, é possível se atentar, de forma especial, à Teoria do Capital Humano – TCH – formulada por Schultz¹¹ na década de 60. Schultz relacionou desenvolvimento econômico e investimento em educação e, defendeu que a educação fosse considerada um investimento, que redundava em maior produtividade e que geraria melhores condições de vida para os indivíduos e a para sociedade em geral. Segundo esse autor, bastaria o investimento no capital humano para que ocorresse o desenvolvimento pessoal e social.

Desde a formulação de Schultz até os dias de hoje, grande parte dos debates e dos estudos realizados no campo de educação têm como objetivo discutir a função social da escola. Indaga-se sobre os tipos de vínculos entre a escola e a produção. A escola deve auxiliar na formação para o trabalho, ou esta deve ocorrer independentemente dela? Se a escola promove a formação para o trabalho, a que interesse atende: do capital ou do trabalhador? As escolas, principalmente as de ensino profissional, devem formar para a vida ou para o trabalho?

Tal teoria, desde então, permeia o ideário da sociedade brasileira, vinculando educação e desenvolvimento econômico, educação e renda, educação e mobilidade social. Os conhecimentos adquiridos com a educação representam o capital humano de que cada indivíduo se apropria. Mantém-se a idéia de que a desigualdade entre os indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação, às relações de poder e às relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora.

¹¹ Professor da Universidade de Chicago, cujo trabalho teve repercussão mundial e que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979.

Tal vertente foi amplamente propagada nos países de terceiro mundo por agências financiadoras internacionais, disseminando a crença de que a conquista de graus escolares mais elevados proporcionaria ascensão social. Organismos financeiros internacionais passaram a intervir na redefinição da organização de vários países, entre eles o Brasil, como na implementação da Lei n. 5.692/71 que universalizou a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, e que, segundo Cunha (2000), foi a mais ambiciosa medida de política educacional brasileira e constituiu, na mesma proporção, o seu maior fracasso.

Para os teóricos do capital humano a aquisição de qualificação e conhecimento através da educação não deve ser vista como consumo, mas como investimento, por sua pretensa potencialidade para ampliar os rendimentos futuros, bem como o de escolhas disponíveis para os indivíduos. Mais que incrementar a produtividade individual, o investimento em capital humano assentaria bases técnicas e criaria força de trabalho para o desenvolvimento econômico.

Portanto, o investimento em educação não apenas geraria maior produtividade, mas também possibilitaria uma melhor remuneração dos trabalhadores. Nesta visão, as desigualdades sociais diante da educação são tão insuportáveis do ponto de vista da produtividade quanto do ponto de vista da equidade porque pressupõem desperdício de recursos humanos preciosos e a não utilização de talentos potenciais (FORQUIN, 1995, p. 57-58).

Em resumo, para os funcionalistas educacionais e teóricos do capital humano, o princípio meritocrático vigente nas sociedades industriais modernas, aplicado nas escolas e no mercado de trabalho, encarregar-se-ia de selecionar, com justiça, os mercedores dos melhores prêmios (salários, diplomas, *status* social), desde que fosse garantida a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

A partir dos anos 70 a TCH passou a receber críticas, algumas delas relacionadas à sua fundamentação, constatadas em pesquisas empíricas sobre sua visão distorcida a respeito da educação, apontando para o limite do poder do indivíduo na constituição de seu capital sociocultural. Outras críticas à TCH, segundo Machado (1989), é que seus defensores não consideram como problemas a dependência tecnológica, o imperialismo, a exploração da mais-valia, a concentração e centralização do capital. A TCH também é criticada por justificar as desigualdades entre as diferentes nações do mundo, pois articula a educação com a qualificação do trabalhador, o aumento de sua produtividade e, por conseguinte, a obtenção de maior renda individual.

Desse modo, a origem dos graves problemas sociais dos países considerados subdesenvolvidos era reduzida ao acesso restrito às matrículas e ao pequeno investimento em

educação. De forma mágica, todas as contradições próprias do sistema do capital e da condução política, ideológica e hegemônica das elites sobre as camadas populares acabam por desaparecer e a educação torna-se o bálsamo sagrado para o crescimento econômico e a diminuição das desigualdades sociais:

A idéia-chave [dessa teoria] é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

Em contraposição a essa concepção de salvação por meio da escola, surgem as teorias críticas, que buscam explicar o funcionamento da escola pelo seu caráter reprodutivista. A disseminação das chamadas teorias críticas reprodutivistas ou abordagem conflitualista colocou em questão a política educacional brasileira e evidenciou o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante. Entre essas teorias podemos destacar: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975), a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1974) e a Teoria da Escola Dualista (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971). Tais estudos possuem como axioma fundamental a perspectiva marxista de que toda sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes sobre a qual se erige um sistema de relações de forças simbólicas, "cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material" (SAVIANI, 1985, p. 22), materializado principalmente no sistema escolar. Através dos conhecimentos transmitidos e critérios de avaliação ou nas próprias práticas de linguagem das classes mais abastadas, a escola exerceria uma violência simbólica sobre os estudantes das classes menos favorecidas. (BOURDIEU; PASSERON, 1970 apud VASCONCELOS, 2003).

Observa-se que o foco central das teorias críticas é a crítica à dualidade estrutural, que na educação apresenta-se como reprodução da estrutura de classes da sociedade contemporânea. No sistema oficial de ensino, contrariamente à idéia largamente difundida pelo ideário liberal de escola unitária e unificadora, promotora de igualdade social, coexistem duas redes distintas, passíveis de serem identificadas desde o primário: uma escola acadêmica e propedêutica, para a burguesia, e uma precarizada e voltada para o trabalho manual para classe proletária. Essa divisão corresponderia à divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Enquanto na rede de ensino para a elite as estruturas práticas escolares privilegiam

a aprendizagem que desenvolve o pensamento abstrato, holístico e criativo, voltados para preparar os alunos para os cargos diretivos da sociedade, na rede de ensino voltada para os filhos de trabalhadores, as estruturas e as práticas apenas permitem a aprendizagem mecânica, concreta e descontínua.

No entanto, parece longínquo o momento em que essa realidade possa ser revertida, pois

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá ser realizada baseando-se na superação da apropriação privada dos meios de produção; com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade (SAVIANI, 1987, p. 15).

A busca pela democratização da educação passa necessariamente pelo enfrentamento dessa dualidade estrutural, procurando conduzir a formação profissional não dissociada da formação geral. Então, seria possível uma teoria que contribua para a busca da superação da compreensão dessa dualidade estrutural e contribua para a superação deste problema?

Revendo a literatura especializada recente, identificam-se duas correntes metodológicas de análise na atual discussão sobre a Educação Profissional e a relação educação e trabalho: em uma, o destaque está no papel da educação formal na preparação do trabalhador sob a ótica do capital (HIRATA e ENGUITA)¹² e na outra, o foco recai sobre o processo pedagógico das relações de trabalho, destacando os estudos de Frigotto (1989) e Kuenzer (1985)¹³. Essa última vertente implica o resgate e o aprofundamento de teorias que permitirão uma compreensão histórico-crítica que faz emergirem novas questões relacionadas à formação profissional. Trata-se, portanto, de uma nova abordagem em relação às teorias críticas reprodutivistas.

Para além das teorias crítico-reprodutivistas

Kuenzer (1988) parte da análise de que estudos e pesquisas passaram a ser fundamentados principalmente em Marx e Gramsci e buscaram superar os limites das teorias críticas reprodutivistas, recolocando a questão da articulação das relações sociais amplas, captando seu sentido contraditório e, a partir daí, as possibilidades de construção de um projeto hegemônico do ponto de vista da classe dominada. Essa perspectiva encara a escola

¹² HIRATA, H. Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar: uma comparação França-Brasil-Japão. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 31, 1988. ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho sob o capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

¹³ FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutivo*: um (re) exame das relações entre educação e estrutura social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989. KUENZER, A. Z. *A pedagogia da fábrica*: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo Cortez, 1985.

como realidade histórica, passível de uma ação transformadora e busca a elaboração de uma proposta sob o ponto de vista da classe trabalhadora.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho decorrentes da acumulação flexível exigem universalização e ampliação em termos de educação propedêutica e profissional, a partir do ponto de vista dos que vivem do trabalho, sendo, portanto, capazes de superar o problema da dualidade estrutural. Uma das propostas para se superar esse dualismo é a abordagem do trabalho como princípio educativo.

No Brasil, o trabalho como princípio educativo vem sendo apreciado por um considerável leque de autores, entre os quais poderíamos citar os mais conhecidos, como Saviani (1987, 1998, 2003), Kuenzer (1985, 1987, 1988, 2003a), Frigotto (2001, 2003), Machado (1989), Nosella (1998), Ferretti e Madeira (1992). No plano mundial, seguindo uma tradição entre os marxistas, provavelmente Gramsci tenha sido o pensador que mais debateu o tema, além de Makarenko (1985) e também Pistrak (1981). Manacorda (1977), por sua vez, procura dissecar o assunto em Gramsci, e Enguita (1993), em Marx.

Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo constitui-se em um movimento na busca da unidade teoria e prática, conseqüentemente na superação da divisão capital/trabalho. Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva, porque a partir do trabalho de todos, produz-se e transforma-se a existência humana. Nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

Kuenzer cita uma segunda característica, que está presente na educação profissional de nível básico e nos cursos modulares de nível técnico: é a expressão do movimento que ocorre no interior do processo fabril – por ela denominada pedagogia da fábrica –, posto que aos trabalhadores é reservada uma aprendizagem desconexa, sem o domínio das tarefas na sua totalidade. Nesse contexto a perspectiva adotada no desenvolvimento deste estudo é a de que a educação, tendo o trabalho como princípio educativo, favoreça a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e de tecnologia.

O trabalho, tomado como princípio educativo exige a diferenciação entre a formação técnica e tecnológica, tendo a politecnia como base e tomando a categoria trabalho na

compreensão dialética, liberação/alienação e afirmação/negação do homem. O conceito de politecnicidade surgiu nas propostas para a educação de Marx ainda no século XIX em contraposição ao termo monotecnicidade e, ainda hoje, é de grande relevância, devido ao contexto atual marcado pela reestruturação produtiva, que exige novas relações entre educação e trabalho.

A concepção de politecnicidade (*polus* = numeroso e *teknê* = artes, ofícios) envolve o conceito de omnilateralidade (*omnis* = tudo e *latus* = lado) que significa o desenvolvimento integral do homem a partir da articulação entre teoria e prática, cultura geral e tecnológica e entre as diversas dimensões do processo educativo, tais como: intelectual, tecnológico, físico, estético, ético e lúdico. Frigotto (2003), na vertente marxista-gramsciana, associa a escola unitária e politécnica como propostas de uma educação ampla para a classe trabalhadora, pontuando modelos formativos preocupados com a emancipação humana. Dessa forma, esse termo tem sido preservado no discurso dos pesquisadores da área da educação profissional, como uma maneira de demarcar uma visão educativa com base curricular no ensino politécnico, exigindo para tanto que os conteúdos se articulem enquanto totalidade.

Porém, Kuenzer (1988) alerta para a não-resolução de questões básicas que privilegiem o trabalho como princípio educativo relativo à politecnicidade, afirmando que: “a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político” (KUENZER, 2000, p. 20).

Formação técnica e tecnológica

Continuando o debate visando ao objetivo geral de investigar os limites e as possibilidades da CCE na perspectiva da inclusão social de seus egressos, a discussão das concepções relacionadas sobre o debate entre “educação técnica” e “educação tecnológica” auxiliará, entre outros aspectos, a buscar melhor compreensão das teorias que superam as teorias crítico-reprodutivistas, apontando caminhos para a formação do cidadão capaz de transformar a realidade em que vive.

A presença, na literatura, de uma multiplicidade de expressões parecidas, contribui para dificultar a exata definição dos termos “educação técnica” e “educação tecnológica”. Dificuldade essa já demonstrada por Machado (1989). A autora contribuiu com este estudo, uma vez que seu objetivo inicial era simplesmente “discutir algumas questões polêmicas relativas ao ensino técnico industrial brasileiro” inserindo a questão sob uma perspectiva histórica, dentro do movimento geral do desenvolvimento político, econômico e social da sociedade brasileira.

Sem dúvida, as diferenças terminológicas dificultam sobremaneira a comunicação entre aqueles que se interessam por esta área de estudo e atuação, pois não é apenas o conceito de educação técnica que comporta ambigüidades. Há imprecisão acerca do que seja iniciação, formação, aprendizagem, qualificação, treinamento, aperfeiçoamento, habilitação profissional, pois ora são usados como sinônimos, ora designam campos de atuação distintos, segundo nível de ensino (MACHADO, 1989, p. 76).

As discussões iniciais e polêmicas relativas ao ensino técnico permitem, em um primeiro momento, perceber que esse modelo formativo diferencia-se das características dos primeiros anos da Educação Profissional no Brasil, que, inspirado pelo modelo taylorista-fordista, centrava-se no saber-fazer e no aprendizado das técnicas. O argumento contrário a essa posição tem sido apresentado como argumento para a resistência das instituições da RFET's à implantação da Reforma do Ensino Técnico, tal como definida pelo Decreto n. 2.208/97, como abordado na Introdução deste trabalho.

Oliveira (2000), ao discutir os rumos para a Educação Profissional em face das reformas de 1997, relaciona a formação técnica ao processo de apenas fazer. Enquanto a formação tecnológica:

envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e de conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (OLIVEIRA, 2000, p. 41-42).

Essa autora esclarece que essa formação que envolve o compromisso com o domínio dos princípios científicos e tecnológicos tem características relacionadas à concepção de tecnologia e à concepção de educação. A autora apresenta algumas explicitações importantes para a compreensão de toda a concepção desses termos:

Em relação às tecnologias, envolve o seu entendimento como:

- produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos;
- artefatos mediadores da interação social e cognitiva do ser humano com as bases materiais da sociedade;
- recursos que, se de um lado não possuem características do sagrado – de poder infinito e perene – que demandaria celebração, de outro também não são artefatos destituídos de cultura e criados apenas para serem consumidos e trocados como mercadoria.

Em relação à educação, defende-se que:

- a educação escolar não seja equacionada dos limites da modernização econômica do país e dos interesses empresariais, reduzindo direitos à educação aos imperativos do mercado de trabalho;
- sejam valorizadas a importância e a possibilidade da exploração das capacidades, dos produtos e processos tecnológicos para a ruptura das relações de exclusão societárias, posto que são constituídos no jogo de forças e interesses contraditórios dos diferentes sujeitos sociais;
- diminua-se a ênfase, muitas vezes comum nas instituições de educação tecnológica, à importância do ensino para, com, e da tecnologia, em benefício de um processo que lida com a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia;
- e, finalmente, implique uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas (OLIVEIRA, 2000, p. 42-43).

Fazendo-se a análise a partir das formulações de Oliveira (2000), essa concepção de formação relaciona-se com uma educação ampla, ligada a uma compreensão histórica do desenvolvimento tecnológico, envolvendo uma formação intelectual, cultural, científica e técnica aliada a uma compreensão histórica do desenvolvimento tecnológico e societário.

Laudares (2005) fala da necessidade de trabalhar a educação tecnológica na Educação Profissional como possibilidade de ampliação do modelo de formação técnica como necessidade de responder às novas demandas do mundo do trabalho.

A educação profissional, antes denominada educação técnica, objetivava proporcionar ao trabalhador preparo para exercer apenas suas capacidades laborativas; hoje, ele pretende ultrapassar os limites do fazer, num sentido mais amplo que o tradicional treinamento taylorizado técnico, integrando saber e fazer. Ao articular a educação tecnológica e educação profissional, deve-se buscar, sobretudo, a possibilidade de maximizar saberes visando formar cidadãos que se definam pela renovação e pela instituição de novos valores e paradigmas, numa reflexão crítica e transformadora sobre o significado das ações na cultura e na sociedade do trabalho (LAUDARES, 2005, p. 62).

Na concepção ampla de educação tecnológica, fica clara a importância de ultrapassar os limites da formação técnica (aquela que visa apenas à formação do trabalhador), chegando à formação do homem (aquela que forma o cidadão), ou seja, aquela pessoa que mostra competência diante das atividades do mundo do trabalho e da sociedade como um todo. Observa-se, portanto, a existência de uma relação entre a concepção de educação tecnológica e outros conceitos que associa a escola unitária e politécnica como propostas de uma educação ampla para a classe trabalhadora. Assim sendo, adotou-se neste estudo a perspectiva

dos autores que afirmam que nas instituições de Educação Profissional a formação não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos referentes a habilidades técnicas e à capacidade de saber executar tarefas e procedimentos.

A inclusão social do jovem trabalhador

Diante das concepções de politécnica e educação tecnológica, que, entre outros aspectos, busca formar o cidadão capaz de transformar a realidade em que vive, é importante também analisar a questão da inserção profissional dos jovens que começa a ser pensada no final da década de setenta, com a crítica à TCH.

A realidade econômica mundial, de acordo com alguns dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho), apresenta cada vez mais a escassez do emprego, principalmente quando se trata da população jovem. De acordo com a OIT, houve um crescimento significativo nos últimos dez anos de desemprego entre jovens com idade entre 15 e 24 anos, somando um total de 88 milhões de pessoas, ou seja, os jovens com essa faixa etária representavam 47% dos desempregados em nível mundial.

Em países em desenvolvimento, a probabilidade de um jovem se tornar um desempregado atinge um índice de 3,8 vezes maior do que um adulto, com idade a partir de 25 anos, ao contrário dos países desenvolvidos, cujo índice cai para 2,3 vezes maior do que um adulto a partir daquela mesma idade. Nesse sentido, quando há a disponibilidade de emprego, geralmente está relacionada a ocupações de baixo salário e qualidade precária. São esses tipos de vínculo empregatício que ocupam os trabalhadores com baixa, ou nenhuma qualificação profissional, baixa escolaridade e sem habilidades técnico-científicas exigidas pelo mercado de trabalho.

O Brasil tem apresentado uma melhora não desprezível nos seus índices educacionais quantitativos: reduziu a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade, ainda que a um ritmo menor do que nas décadas anteriores¹⁴. Nas últimas décadas, foram promovidos esforços de políticas públicas visando melhorar os níveis de educação da população brasileira. Um aspecto importante foi o aumento da taxa de matrícula. Em 2002, 96,9% da população de 7 a 14 anos estavam matriculadas. Foi um avanço diante das taxas do final da década de 80, quando o índice de atendimento era de 86%. No entanto, acentuaram-se

¹⁴ Para uma breve constatação acerca da evolução dos indicadores educacionais, ver Campos et al., 2003.

os níveis de desemprego, assim como a precariedade, o sobretrabalho¹⁵ e a deterioração dos níveis de renda, especialmente entre as faixas etárias mais jovens (POCHMANN, 2004). Com a continuidade, ao longo dos anos de 1990, da manifestação da crise do desenvolvimento econômico brasileiro, a degradação do mercado de trabalho ainda persiste mais acentuadamente entre os jovens.

Pochmann (2004) desenvolve o argumento de que, independentemente da escolaridade, os mais pobres é que são excluídos e que, de certa forma, ampliou-se consideravelmente o processo discriminatório no interior do mercado de trabalho, sobretudo entre raças, gênero e distintas faixas etárias. Entre os jovens, de cada três desempregados, um possui menos de 25 anos.

Em contrapartida, quando se levam em consideração os níveis de renda diferenciados, podem ser identificadas enormes desigualdades nas oportunidades de educação e trabalho entre os jovens. Constata-se que, na ocupação, são os jovens pertencentes às famílias de maior renda aqueles com maior acesso aos trabalhos assalariados (77,1%), sendo que 49,0% dos jovens ricos que trabalham possuem contrato formal. (...) Para os jovens pertencentes às famílias de baixa renda, somente 41,4% possuem empregos assalariados, sendo ainda bem menor o contingente de ocupados assalariados com contrato formal (25,7%). Sem acesso ao assalariamento e, sobretudo, ao contrato formal, há inequivocamente maior exclusão dos benefícios da legislação social e trabalhista para os jovens de baixa renda no Brasil. (...) Ainda com relação ao funcionamento do mercado de trabalho, verifica-se que o desemprego de jovens de baixa renda é bem maior (26,2%) que o desemprego dos jovens de renda elevada (11,6%) (POCHMANN, 2004b, p. 386).

O fato de o número de jovens em condições de desemprego ser crescente passa a ser uma das principais preocupações dos poderes públicos, tornando-se foco principal na disseminação de um conjunto diversificado de medidas no âmbito das políticas de emprego, de educação/formação e da juventude. Sob esse aspecto, “a eleição da inserção profissional como um dos principais problemas com que se debate a juventude contemporânea, se não mesmo o principal, contribui para a importância que esta problemática tem vindo a assumir junto aos cientistas sociais” (ALVES, 2007, [S.p.]).

Tais dados e preocupações sobre a juventude fomentam as discussões e direcionamentos políticos que abordam a temática da inclusão de jovens e acabaram redundando na mudança das estratégias metodológicas dos pesquisadores, que abandonaram um pouco as análises conceituais da Educação Profissional e os dados estatísticos e optaram

¹⁵ Considera-se sobretrabalho as situações relativas aos ocupados com jornada de trabalho acima de 44 horas semanais, aos aposentados e pensionistas que se mantêm ativos no mercado de trabalho, aos trabalhadores com mais de uma ocupação e ao trabalho de pessoas abaixo de 16 anos (POCHMANN, 2004, p. 397).

por adotar novas abordagens voltadas para uma análise mais compreensiva e etnográfica, centradas na descrição, nas práticas e nas relações dos atores escolares.

Vários trabalhos se dedicam, assim, a tratar os efeitos das políticas dentro das próprias instituições, procurando compreender como a situação socioeconômica e cultural produz sucesso ou fracasso na escola. De qualquer forma, o que se pode concluir é que, se bem a educação não assegura nem a mobilidade social ascendente nem a redução das desigualdades sociais, não há oportunidades sem educação.

A educação passa, assim, a ser uma condição necessária, embora não suficiente, para a mobilidade ocupacional e social. Cury (2002) defende a garantia de acesso à educação como meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave para autoconstrução e para o reconhecimento.

(...) a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 246).

Nesses termos o autor defende a importância estratégica da educação escolar para todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional, retomando o tema da igualdade e falando de políticas inclusivas. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social.

No entanto, apesar da multiplicidade de estudos empíricos sobre igualdade de oportunidades, a inserção profissional de jovens continua a ser, ainda hoje, uma noção à procura de uma definição conceitual estabilizada, arraigada numa “teoria da inserção” que está, também, por ser construída. Assim se a escola for tomada como foco, pode-se dizer que ela é um canal importante de ascensão e mobilidade social; mas também é um mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais como mostrada anteriormente quando os modelos pedagógicos foram abordados.

As pesquisas científicas vinculadas à teoria da inserção têm se limitado aos jovens em situação de risco social através de programas de caráter compensatório, o que chamou a atenção do meio acadêmico, fazendo-se presente nos estudos mais recentes no campo da pós-

graduação em educação como afirma Leão (2004), que na oportunidade apontou que: “boa parte das pesquisas tomaram como foco de análise os adolescentes em processo de exclusão social”. O termo exclusão passa a ser amplamente explorado pela comunidade científica como em Dubet (2003) e Kuenzer (2006). Essa última alertou para a necessidade de se precisar melhor esse termo quando se trata da educação profissional e inserção no mercado de trabalho:

No caso específico das políticas de Educação Profissional, exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social. Em todos os textos analisados, a inclusão social, como objetivo das políticas públicas de Educação Profissional, está presente, o que determina a necessidade de precisar o significado dessa categoria (KUENZER, 2006, p. 881).

Discussões como essas sobre discriminação, desigualdades e inclusão, têm sido sistematicamente divulgadas nos últimos anos, nacional e internacionalmente, e a questão não é mais novidade. Contudo, no campo prático, são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções para a inclusão social, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas. Para melhor entendimento da terminologia “exclusão” e posteriormente relacioná-la à educação profissional, este estudo fundamentou-se nos conceitos de Simon Schwartzman e Elisa Reis.

Schwartzman e Reis (2002) procuram explicar o termo exclusão a partir da análise de que os indivíduos contribuem com a sociedade, mas não têm acesso ao consumo de bens e serviços de cidadania, mesmo estes sendo assegurados pelas leis. Portanto, consideram o conceito de exclusão como sendo inseparável do de cidadania, que se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir certos benefícios considerados essenciais.

Segundo os autores a literatura costuma distinguir três tipos de direito – os direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são, sobretudo, direitos “negativos”, que protegem o cidadão contra as arbitrariedades do Estado e de outras pessoas – o direito de ir e vir, a inviolabilidade do domicílio, a liberdade de expressão. Os direitos políticos são os que facultam e delimitam o papel do cidadão na organização política da sua comunidade – os direitos de votar, ser eleito, organizar e participar de partidos políticos, etc. Os direitos sociais, finalmente, são direitos ao acesso a um conjunto de bens e serviços considerados indispensáveis para a vida digna e para a convivência social – o direito à educação, à saúde, ao trabalho, a um salário decente, à proteção em situações de doença e velhice, à cultura e assim por diante.

Ao se analisar a modalidade de CCE na perspectiva de ampliação do campo de possibilidades e possibilidade de inclusão social, o foco deste estudo sobre o conceito de inclusão social abrangerá a possibilidade de acesso aos direitos sociais, na concepção de Schwartzman, compreendendo que as grandes desigualdades sociais impedem, na prática, o atendimento aos direitos políticos e civis.

Diante destes conceitos pode-se questionar: até que ponto o ensino ministrado na IFET na modalidade de CCE permite a ampliação das possibilidades de acesso aos direitos sociais, mesmo em uma modalidade de ensino profissional considerada divergente das concepções de politecnia apresentados anteriormente?

A função social da escola

Para a análise dos limites e possibilidades da CCE, no atual contexto da EPT no Brasil, numa perspectiva de inclusão social, tomar-se-á a relação do jovem com o mercado de trabalho sobre o foco da inserção e acesso ao primeiro emprego. Nos parágrafos que se seguem, será analisada a função social da escola por meio de alguns conceitos utilizados para designar a passagem do sistema educativo para o sistema de emprego, à luz dos contextos sociais.

Na maior parte dos países desenvolvidos, as políticas de inserção no mercado de trabalho são voltadas para aqueles que concluíram ou estão concluindo seus estudos. À luz da experiência internacional, as formas de enfrentamento do desemprego ou dos desafios postos sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho respondem não somente à própria entrada desse segmento na vida ativa, mas também na sua permanência.

Segundo Alves (2007), a expressão “entrada na vida ativa” surgiu na França, nos anos sessenta, no campo da Psicologia, sendo, a partir da década seguinte, progressivamente substituída pelo termo inserção profissional. Por sua vez, a expressão “entrada no trabalho” aparece no mesmo período na literatura americana. Também, neste caso, ela vai ser trocada por uma outra expressão: “transição para o trabalho”. Curiosamente, ambas as expressões dos anos sessenta têm em comum o mesmo termo: entrada.

Segundo Alves (2007), a participação no mercado de trabalho e o emprego assalariado constituem-se, num elemento de coesão social e numa condição que assegura a integração social e cívica dos indivíduos, configurando-se como a principal forma de inclusão das pessoas nas sociedades modernas e o ponto de partida de todas as análises sobre inclusão e exclusão social (SCHWARTZMAN; REIS, 2002; LAVILLE, 1994, 1996; CASTEL, 1995, 1998, 2003). O emprego assalariado é a possibilidade de garantia que associa o trabalho aos

direitos individuais e que permite alimentar o projeto de construir uma carreira profissional, aumentar as perspectivas para o futuro e controlar a insegurança social que assegura a integração social e cívica dos indivíduos, sendo a fonte de dignidade e do estatuto social.

É através do emprego, que os indivíduos participam na coletividade, utilizam o espaço público, estabelecem e mantêm a maior parte das relações sociais (SCHNAPPER, 1998, p. 127), mas é também através dele que o bem-estar é garantido, que o acesso aos benefícios sociais é assegurado e que o futuro se torna previsível (SCHNAPPER, 1989, p.). Laville (1996, p. 64) salienta, tal como Meda (1999), a importância do trabalho assalariado na superação das relações interpessoais arbitrárias, colocando também a tônica no seu contributo para a hierarquização e separação dos tempos sociais e para a uniformização dos modos de vida (ALVES, 2007, [S.p.]).

Logo, a falta de alternativas e horizontes para a inserção do jovem no mercado formal poderá conduzi-lo à exclusão. As mudanças e restrições das oportunidades de trabalho podem trazer como consequência a instabilidade social e a insegurança quanto ao futuro. Para Dayrell (2001), na adolescência, a possibilidade de se tornar um trabalhador pobre, em qualquer atividade que lhe garanta um salário com o qual sustente sua família é um fantasma amedrontador.

Em síntese, o emprego assegura a estabilidade financeira e econômica, o estabelecimento de relações sociais, uma organização do tempo e do espaço e uma identidade. A importância que lhe é conferida decorre, assim, da sua função integradora. Ele permite a integração econômica e a participação na esfera do consumo; ele permite a integração social e cívica pelas relações sociais que potencia, pelo estatuto que confere e pelo acesso que assegura aos direitos e às garantias sociais; ele permite, por último, a integração simbólica, ao constituir-se num *locus* privilegiado de construção das identidades sociais e profissionais.

Entretanto, além desses aspectos, é necessário considerar que o emprego, na economia capitalista, focaliza essencialmente o lucro por meio de exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. Nesta realidade, as sociedades industrializadas tendem inserir o jovem no mundo do trabalho após terem completado sua escolarização básica fazendo do trabalho uma necessidade de sobrevivência.

Os jovens, inseridos no mercado de trabalho e estudantes, são em sua maioria pertencentes à classe popular e trabalhadora¹⁶ que apresenta um sistema de disposições

16 Robert H. Srouf (1987) apresenta a noção de classe como sendo: 1) estratos ou camadas, definidos de acordo com as faixas de rendimentos ou níveis sócio – econômicos e 2) na concepção a partir das relações econômicas com os meios de produção, sendo os recortes efetivados a partir das posições na ocupação.

denominado por *ethos* de classe, que os leva a aceitar as regras escolares na expectativa de terem maiores probabilidades de conseguir uma titulação básica, o acesso ao mundo dos que detém o capital cultural e, principalmente, o êxito de realizar a ascensão social. Na economia capitalista, os trabalhadores que não se constituem em mão-de-obra qualificada são submetidos à marginalização e à degradação, contexto que caracteriza as condições de trabalho dos jovens trabalhadores.

Assim, concordando com Cury (2005), pode-se afirmar que a entrada dos jovens no mercado de trabalho depende muito das oportunidades disponíveis para a educação e para o trabalho como também a qualidade do ambiente familiar do jovem. No Brasil, onde não há políticas públicas capazes de atuar sobre as desigualdades sociais como um todo, geralmente os jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos ingressam no mercado de trabalho em idade precoce, restringindo-se de privilégios que somente os segmentos mais favorecidos acabam possuindo. Neste caso, aspira-se apenas o suficiente para manter-se ou elevar-se em relação ao nível socioeconômico dos pais e almejem os estudos com menor tempo para uma inserção mais rápida ao mercado de trabalho.

Assim sendo, nos limites da sociedade capitalista, uma maior ou menor facilidade de acesso e permanência em uma educação de qualidade pode ser considerada como uma aproximação de maiores oportunidades individuais de liberdade e condições de vida consideradas adequadas para todo e qualquer cidadão.

Diante disso, as idéias de Alves (2007) alinham-se à perspectiva deste estudo:

Independentemente da abordagem ou da terminologia adotada, a exclusão social é concebida, pela generalidade de autores, como um processo que tem a sua gênese no mundo do trabalho e os jovens, em particular os pouco escolarizados, são por eles considerados, como um grupo particularmente vulnerável às tensões criadas no mercado de trabalho pela penúria de empregos e pela precariedade. É, precisamente, na confluência entre a idéia de que o emprego protege da exclusão e a idéia de que os jovens têm dificuldades crescentes na passagem para o sistema de emprego que o termo inserção profissional adquire um novo significado: inclusão. (ALVES, 2007, [S.p.])

A função social da escola visa evitar a marginalização durável dos jovens no mercado de trabalho assim como ajudá-los a construir projetos profissionais e a estruturar identidades sociais. Fazer corresponder inserção profissional a inclusão profissional é, portanto, aceitar que a inscrição dos jovens na esfera do trabalho é uma condição necessária para evitar o seu envolvimento em processos que possam culminar numa exclusão social. Segundo Alves

(2007b) “falar de inserção profissional de jovens é falar de um problema social novo, é falar de integração profissional, social, cívica e simbólica; é, por último, falar de inclusão”.

Nesta perspectiva, a inserção apresenta-se como um momento privilegiado de construção identitária. Se a passagem pelo sistema educativo permite a emergência de uma identidade virtual, é no confronto com o mercado de trabalho em crise que se joga a construção do que designa por identidade profissional de base. Esta identidade profissional de base engloba não apenas uma identidade face ao trabalho, mas também uma projeção do futuro, uma antecipação da trajetória de emprego e de formação. Esta identidade profissional de base é, assim, uma identidade para si que, num contexto de crise obriga à invenção de estratégias pessoais, de representações de si que podem ser decisivas no desenrolar da vida profissional. Não se trata, como acontecia há alguns anos atrás, de escolher uma profissão e de obter um diploma, mas sim, da construção pessoal de uma estratégia identitária num contexto em que os modelos de identificação escasseiam (DUBAR apud ALVES, 2007b [S.p.]).

Tomando o trabalho como um contexto social de transformação de valores, pode-se afirmar que ele se traduz como eixo central, para os jovens na atualidade, no entendimento do conceito de suas representações sociais e o significado do trabalho. Através do trabalho o jovem adquire um *status*, satisfação pessoal e reconhecimento profissional (BOSIO, 2000; GUIMARÃES, 2004; SCHUDA, 2005; ALVES, 2007). Pode-se considerar esta abordagem como sendo inovadora na medida em que coloca no centro da análise, não os comportamentos individuais, mas as lógicas sociais de organização e que permite compreender melhor as relações entre formação e emprego.

O processo de formação e inserção do jovem no trabalho, segundo Schuda (2005), possui duas dimensões: uma técnica e outra social. A primeira é útil para o desenvolvimento no trabalho e a segunda por transmitir normas, valores importantes para a convivência no meio cultural. A combinação dessas duas dimensões resulta em discussões sobre a realidade dos jovens de classes não abastadas, quais sejam, a de estudar ou trabalhar. Ambas representam alternativas diferentes de inserção social que os conduzem a um processo de construção de suas identidades.

O autor classificou as estratégias de jovens chilenos em duas categorias: a de aprender fazendo e a estratégia meritocrática. Na primeira os jovens se dedicam a realizar uma série de tarefas não sistematizadas e não obrigatoriamente relacionadas entre si, buscando o domínio de várias funções para se defender do desemprego. Esse jovem tem origem em famílias de baixa condição socioeconômica e normalmente são evadidos do sistema educacional. Na segunda estratégia, os jovens acreditam que o avanço nos estudos propicia a ampliação das possibilidades de se ter uma profissão e conseguir um melhor emprego no futuro. Acreditam que a busca de um emprego após os estudos permitirá que eles sejam menos explorados, assegurando-lhes uma mobilidade social e profissional.

O ensino técnico surge como alternativa para os jovens que acreditam na educação, mas não possuem condições financeiras para financiamento de seus estudos. Muitos desses jovens acreditam que esse tipo de educação amplia o campo de possibilidades e possibilita ingressar no primeiro emprego (SHUDA, 2005). Segundo o autor, “sem dúvida, esse tipo de educação gera maiores possibilidades de se encontrar o primeiro emprego”.

A busca pela inserção profissional ocorre, mas a realidade do país é que esta é, na melhor das hipóteses, uma relação de longo prazo, dados os condicionantes macroeconômicos que têm mantido estagnadas as economias da região nos últimos anos. Com isso, é razoável a preocupação com a ampliação das políticas públicas direcionadas para a garantia da vida escolar nas RFET's e, a partir, daí estabelecer políticas de inserção no mercado de trabalho como um importante instrumento de acesso aos direitos fundamentais de cidadania. As políticas direcionadas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho devem ter como foco aqueles que se aproximam do término de suas atividades escolares ou aqueles jovens que já concluíram seus estudos fundamentais e secundários, servindo como ponto de apoio para sua entrada no mercado de trabalho como um trabalhador ativo.

Os elevados níveis de pobreza que afligem a sociedade encontram seu principal determinante na estrutura da desigualdade brasileira - uma perversa desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão econômica e social. Tais colocações favorecem o raciocínio de que a maior ou menor facilidade de acesso e permanência em escolas de reconhecida qualidade como a IFET pode ser considerada como uma aproximação de maiores oportunidades individuais de liberdade e condições de vida consideradas favoráveis para essa parcela da população.

No debate acenado, encontram-se contrastes entre os modelos pedagógicos com base no trabalho como princípio educativo e a função social da escola. Tal indicação instiga à investigação a respeito dos egressos da modalidade de CCE, à análise sobre suas percepções acerca das possibilidades e limites que a formação profissional lhes concedeu, mesmo em uma modalidade distante do modelo de educação politécnica. Este estudo não se apegou à visão ingênua de que essa modalidade de ensino (CCE) resolva os problemas dos jovens trabalhadores brasileiros, mas sim que ela ofereça uma oportunidade de inclusão social. A questão da exclusão dos jovens abrange uma variedade de causas emaranhadas por uma teia de relações sociais. Mas a democratização das instituições públicas de ensino, em especial da RFET, pode promover a inserção de jovens no mercado de trabalho e até na continuidade dos estudos.

CAPÍTULO 2 - A pesquisa de campo e metodologia

Conforme já explicitado, o interesse pelo tema deste estudo partiu da curiosidade e da inquietação que o problema¹⁷ da inclusão e da ampliação das possibilidades de melhores oportunidades para os alunos trabalhadores no mercado de trabalho e na sociedade tem causado. Assim, a própria escolha do tema desmistifica o caráter de neutralidade diante desta pesquisa, já que, além de outras questões, a definição do sujeitos de pesquisa, no caso os alunos da CCE, revela preocupações científicas motivadas pelas práticas sociais e relações pessoais presentes na minha vida acadêmica e profissional.

De certo, valores pessoais deste pesquisador construídos diante de uma realidade histórica como aluno e educador podem ter marcado, além da seleção do tema, o modo de recolhimento e organização dos dados, carregando experiências particulares, cujas semelhanças com o objeto podem interferir na análise dos dados. Bourdieu já alertou para o fato de que o pesquisador é passível de comungar com a importância e os valores que são comumente atribuídos, consciente ou inconscientemente, a alguns objetos de pesquisa, e que isso pode influenciar o pesquisador na alocação dos seus interesses intelectuais tanto na escolha dos objetos, como na dimensão epistemológica da pesquisa. Tal fato vem reforçar o alerta da possível não-neutralidade dos pesquisadores.

A principal dificuldade encontrada, por pertencer ao mesmo mundo social do objeto, deveu-se ao fato de estar diante de representações preestabelecidas do objeto de estudo, que induziram a maneira de apreensão e posterior concepção desse objeto, rompendo a barreira dos saberes da minha experiência e do senso comum. Para tanto, este estudo foi fundamentado nas concepções de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002), que propõem que o pesquisador invista na chamada “vigilância epistemológica”, ou seja, ao pesquisador cabe fazer uma auto-análise da sua relação com o objeto pesquisado, porque a realidade social fornece sempre dados “pré-construídos” que devem ser “desconstruídos” pelo pesquisador. Os dados coletados devem ser interpretados e integrados em uma problemática científica e nunca poderão falar por si mesmos. Para que o pesquisador escape às diversas formas de etnocentrismo, deve colocar em questão suas próprias “categorias espontâneas” de percepção.

Bourdieu (1999) indica que a escolha do método deve ser rigorosa e não rígida, ou seja, o pesquisador não necessita seguir apenas um método com rigidez, mas qualquer método

¹⁷ A definição de problema, nesse contexto, é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio de conhecimento (GIL, 1996, p. 49).

ou conjunto de métodos utilizados deve ser aplicado com rigor científico. Esta pesquisa contou com um levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado e áreas afins, realizado nos mais variados fontes (artigos, livros, revistas, teses e dissertações) para fundamentar a base teórica tendo em vista o objetivo da pesquisa, debruçando-se sobre os teóricos que atentam para problemáticas e preocupações correlatas a que se propõem.

Instrumentos e procedimentos

No desenvolvimento da pesquisa utilizou-se dos seguintes procedimentos e técnicas de coleta de dados: análise documental para coleta de dados objetivos para o delineamento do perfil do aluno da CCE, tais como: registros de matrículas na S. R. E. – Serviço de Registro Escolar e conclusão junto ao DIEE; entrevistas (as individuais semi-estruturadas por pautas¹⁸) e seleção temática seguida de análise dos dados. Na elaboração do roteiro de entrevistas observou-se a redação das questões de forma a possibilitar que tanto a leitura, por parte do entrevistador, quanto o entendimento, por parte do entrevistado ocorressem sem maiores dificuldades, prevendo de antemão a necessidade de se utilizarem estímulos e estratégias para se conseguir uma resposta mais completa. Os roteiros de entrevistas para os alunos egressos concluintes e jubilados, anexo ‘A’, foram distintos, embora mantivessem uma estrutura comum que permitisse a coleta das informações, de como uma política da EPT é percebida e vivenciada pelos sujeitos aos quais está direcionada.

Foi necessária a execução de uma coleta exploratória de dados. Em outubro de 2007, foram realizadas três entrevistas com alunos formados, que permitiram a adequação do instrumento de coleta, no caso os roteiros de entrevistas. Essas entrevistas preliminares foram realizadas como estratégia de entrada no campo e colaboraram na formulação mais precisa das questões de estudo e na determinação das variáveis relevantes para o estudo pretendido, levando à ampliação do número sujeitos da pesquisa, incluindo professores e dirigentes e conseqüentemente a elaboração de novas questões nos roteiros.

As entrevistas não exploratórias foram realizadas no início do ano de 2008, tendo alguns alunos mais de 5 anos de profissão na área de Mecânica, quer seja como técnicos ou como profissionais da indústria e comércio. A maioria das entrevistas com alunos concluintes e profissionais da instituição ocorreu nas dependências da própria instituição. Esse fato pode ser compreendido e assumido criticamente no processo como um obstáculo, pois pode ter

¹⁸ Segundo Gil (1999, p. 120): “A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si”.

trazido aos alunos egressos uma conotação de “dar satisfação” do que ele fez e do que a instituição lhes “deu” e até propiciado um ar de nostalgia e lembranças, quando esses retornaram ao local onde viveram experiências felizes, ou não. As entrevistas com alunos desistentes e jubilados foram realizadas em suas respectivas residências, o que pode tê-los deixado mais à vontade para responder aos questionamentos.

Os sujeitos foram selecionados de uma planilha de dados coletados nos registros de matrículas do S. R. E., denominada de registro de entrada. As entrevistas foram agendadas pelo telefone ou pessoalmente, na oportunidade do 65º Seminário de Graduação, realizado na instituição nos dias 10 e 11 de abril de 2008. Nesse contato inicial me apresentei como professor do IFET-MG e como aluno do Mestrado em Educação Tecnológica. No geral os contatos foram bem recebidos e as entrevistas agendadas, com exceção de dois alunos desistentes ou jubilados que agendaram a entrevista e posteriormente desistiram de concedê-la. A partir das entrevistas consegui atualizar os endereços, telefones e informações, pois alguns alunos ainda mantinham contatos entre si, o que me permitiu descobrir novos atores sociais, o que Minayo, (1994) denomina por “efeito de inclusão progressiva na amostragem”. Não houve qualquer objeção quanto à gravação da entrevista. Na introdução mantive o cuidado de deixar claro o objetivo da pesquisa, tratando-se do tema sobre o “significado da modalidade de CCE para os alunos egressos” e ainda esclarecer que o sigilo seria guardado para a preservação das informações, tendo como objetivo sua utilização para fins científicos. Dos entrevistados, a maioria não se importou que seu nome fosse citado, embora minha opção definitiva foi preservá-los.

Para garantir o sigilo e preservar a identidade dos entrevistados facilitando a compreensão dos extratos das falas, foram criados códigos alfanuméricos seqüenciais de identificação da seguinte forma: o código AC1 indica que o aluno é concluinte do Curso Técnico de Mecânica Industrial, com ou sem seminário¹⁹, e foi o primeiro a ser entrevistado; AJD2 indica que o aluno fora jubilado ou desistiu do curso e foi o segundo entrevistado dessa categoria; PRO1 indica o primeiro professor e TA1 indica técnico administrativo. Essa codificação foi utilizada para preservação do anonimato dos entrevistados e para a organização do material e dos dados.

¹⁹ O seminário de Graduação de Técnicos Industriais é um evento semestral organizado pela IFET, tendo como participantes os alunos técnicos concluintes do Estágio Orientado da Profissão. Esse evento se caracteriza por ser a conclusão do processo de formação profissional significando o desligamento do aluno da escola e sua qualificação ao requerimento do registro no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura – CREA.

QUADRO 1
Códigos de identificação dos entrevistados

Código alfanumérico	Identificação
ACE 1*	Aluno Concluinte Exploratória
AC	Aluno Concluinte
AJD	Aluno Jubilado ou Desistente
PRO	Professor
PTA	Profissional Técnico Administrativo

(*) O número representa a ordem cronológica da entrevista.

As entrevistas foram gravadas em fitas k-7 o que acarretou comprometimento no entendimento de alguns pequenos trechos ou palavras nas primeiras entrevistas. Em duas entrevistas houve interrupção: uma de caráter profissional do entrevistado por estar em seu local de trabalho e outra para atendimento de telefone celular por parte do entrevistado, além das interrupções para troca de fitas.

As entrevistas com os alunos foram mais demoradas, variando entre 40 e 80 minutos, ou seja, 60 minutos em média. As entrevistas com os professores e funcionários foram menos demoradas, durando em média 45 minutos. Ao serem transcritas, as entrevistas produziram um documento de cerca de 290 páginas em fonte tamanho 12, em que se conservaram as características e vícios de linguagem dos entrevistados.

Para Queiroz (1953), quanto maior a familiaridade do pesquisador com o grupo pesquisado, maior a facilidade para a formulação das questões balizadoras da pesquisa. O que fiz foi tentar manter uma postura o mais próxima possível daquela que sempre tive perante eles como professor, preservando, assim, a relação pessoal já conquistada durante esses anos de trabalho, e pouco mais de dezesseis anos de profissão, mas tendo, no entanto, uma postura crítica e rigorosa na minha atuação como pesquisador.

Contudo, confesso que não foi nada fácil separar o papel de professor do de pesquisador nesses últimos dois anos de pesquisa. Após ter contato com alguns autores, entre eles Bourdieu e Chamboredon (2004), Minayo (1994), passei a acreditar que se estivesse consciente da minha postura enquanto pesquisador e não mais como professor poderia vigiar e minorar interferências e deformidades dos dados coletados, bem como vislumbrar tendências ignoradas anteriormente.

Caracterização dos espaços e dos sujeitos

Estando ciente do tema e dos objetivos relativos à pesquisa a ser desenvolvida, passei a ter clareza do percurso teórico que deveria direcionar a investigação. Iniciei a pesquisa com uma análise quantitativa inicial e exploratória, tomando os seus dados para melhor definir as variáveis, a população da pesquisa, o universo amostral, enfim, o campo de observação para posterior análise qualitativa. É justamente na definição da análise desses dados numéricos que foram delimitados o campo de observação, a amostra para investigação, o local do desenvolvimento deste estudo e as circunstâncias que apoiarão a investigação.

A escolha da IFET definiu-se devido a sua excelência e tradição, que tem como atrativo a qualidade do ensino e que favorece a continuidade dos estudos de seus egressos no nível superior e o encaminhamento e permanência deles no mercado de trabalho, devido à base sólida que adquirem e pelo fato de que ainda é uma das instituições da RFET's brasileiras que mantêm em funcionamento a modalidade CCE.

É uma RFET vinculada ao Ministério da Educação, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Do seu objetivo inicial de promover o ensino profissional primário gratuito, voltado especialmente para as classes mais desfavorecidas, ampliou gradativamente sua atuação na área do ensino profissional ao longo do século passado, oferecendo atualmente os cursos técnicos de nível médio, que constituem sua base de modelo institucional e pedagógica, em várias áreas do conhecimento, cursos em nível de graduação, de formação de professores, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de cursos profissionalizantes básicos não-formais, oferecidos através de programas de extensão.

Sua origem data de 1910, com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices, passando por várias transformações até se consolidar como uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), em 1978.

Atualmente essa IFET vivencia uma forte onda de expansão em decorrência do Programa de Expansão da Rede Federal de Ensino Tecnológico e Profissional lançado pelo governo federal em 2006. Segundo o governo, “a Rede Federal de Ensino Tecnológico e Profissional vivencia a maior expansão de sua história. A meta é chegar a 2010 com 354 escolas técnicas e 500 mil vagas”. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país, com perspectiva de ampliação de suas unidades descentralizadas e centros de educação.

Foram escolhidos para compor a pesquisa os alunos egressos desta IFET, do curso Técnico de Mecânica Industrial, de 1999 a 2005, bem como professores e profissionais que

atuaram na instituição nesse período. A metodologia de amostragem empregada foi a do tipo “não probabilística”, sendo os entrevistados selecionados por propriedades relevantes dentro do campo de pesquisa, sem preocupação com a possibilidade de generalizações estatísticas, mas com o aprofundamento e abrangência da compreensão.

Para a composição da amostra foram selecionados entre estes 860 alunos egressos do Curso Técnico de Mecânica: 9 alunos egressos com curso profissional concluído no período, sendo 3 do turno diurno e 4 do noturno e 2 que estudaram em ambos os turnos. O fato de ocorrer transferência de turno é comum entre os alunos da modalidade de CCE, uma vez que eles entram na escola e começam a fazer estágio ou arrumam emprego durante o dia. Três alunos egressos desistentes ou jubilados (2 do diurno e 1 do noturno), 3 professores e 1 profissional técnico administrativo da área de assistência ao estudante.

A escolha dos servidores (professores e profissional técnico administrativo) por esses sujeitos sociais deveu-se ao envolvimento desses com os fatos históricos no período. Além disso, a escolha pelo curso Técnico de Mecânica Industrial, deu-se por duas razões: a primeira por ser um curso que ainda oferece vagas para a modalidade de CCE e segundo, devido a sua histórica tradição e importância, sendo o primeiro curso a ser oferecido pela instituição, ainda como Escola de Aprendizes e Artífices em 1910.

Na implantação da reforma da Educação Profissional do ano de 1997, a IFET em questão passou a ofertar cursos técnicos nas modalidades de concomitância interna, concomitância externa e pós-médio, como forma de atendimento às determinações do Decreto n. 2.208/97, que pretendia, entre outras coisas, favorecer a inclusão de segmentos excluídos, considerados pouco representados até então entre os alunos das instituições federais.

Esse processo resultou em uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da Educação Profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho. Desse modo, durante o ano de 2003 até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional.

Segundo Oliveira (2004), desde 2001, com o fim da oferta do ensino integrado e CCI noturnos, a única opção de estudos profissionalizantes para o aluno trabalhador na instituição foi a CCE e o pós-médio. A CCE passou a ser ofertada pelos cursos de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica (Automação Industrial) e Mecânica Industrial. O total de vagas oferecidas por esses cursos chegou a um número aproximado de 340 vagas distribuídas nos

turnos diurno e noturno já no primeiro processo seletivo. No último processo seletivo, abril de 2008, a instituição ofereceu 161 vagas para essa modalidade, no turno da noite em seis cursos.

Entre 1999 e 2005, a IFET efetuou 860 matrículas de alunos para o Curso Técnico de Mecânica Industrial na modalidade de CCE em sua unidade I. Desses, cerca de 82% são originários de escolas públicas e supletivos. Com relação à faixa etária observou-se que cerca de 46% deles possuem idade entre 15 e 18 anos, 36% na faixa de 19 a 23 e 16% tem idade superior a 24 anos. Com o passar dos anos e com a substituição do Decreto n. 2.208/97 pelo Decreto n. 5.154/04, que retomou e aumentou o número de vagas para o ensino integrado e pela própria dinâmica da realidade escolar, o quadro de distribuição de vagas vem se estabilizando com ofertas desses cursos somente no período da noite.

Focalizou-se o período de 1999, ano do ingresso da primeira turma pós-reforma, a 2005, por considerar-se os egressos desse intervalo como sendo uma população suficiente para o atendimento dos objetivos iniciais e posterior análise. Devido ao grande número de cursos que passaram a ofertar a modalidade de ensino de CCE, serão utilizados os dados do Curso Técnico de Mecânica Industrial.

Para a análise quantitativa optou-se pelo procedimento de análise documental. Primeiramente, por meio da coleta de dados quando da matrícula dos alunos na IFET, denominados de dados de entrada. Esses dados permitiram analisar: o número de alunos matriculados, o sexo dos alunos, o endereço residencial, o tipo de escola de origem (se pública ou privada), a situação em relação ao ensino médio (se concluído ou em andamento) e sua situação em relação à IFET (egresso formado/concluente ou desistente).

Em seguida foram coletados dados relativos à conclusão do curso pelos alunos, denominados de dados de saída. Esses dados permitiram analisar se os alunos realizaram o seminário de conclusão.

O confronto entre os dados de entrada e os dados de saída possibilitou analisar numericamente o processo de ensino dessa modalidade, mesmo que em um plano inicial, e a condição dos alunos: o índice de desistência, evasão e reprovação, o local de nascimento e de residência.

Dados de entrada e saída de alunos

Depois de coletados os dados de entrada, foram possíveis algumas observações. No período compreendido de 1999 até o ano de 2005 foram matriculados 860 alunos. Desses, 833

eram do sexo masculino. Historicamente o curso Técnico de Mecânica tem sido freqüentado por homens. Outros cursos técnicos mostram uma predominância de mulheres, como é o caso dos cursos técnicos de Química e Edificações.

Com relação à escola de origem observou-se que, dos alunos matriculados, a maioria vinha de escola pública, 68,84%, sendo: 2,6% da rede federal (alunos do ensino médio da própria IFET), 11,92% da rede municipal de ensino (da capital e de outros municípios) e 54,34% da rede estadual. Observa-se que em sua grande maioria os alunos matriculados na CCE no Curso Técnico de Mecânica Industrial são provenientes da escola pública, principalmente da rede estadual.

Conforme apontada pela literatura acadêmica, a Educação Profissional em nosso país é destinada aos filhos da classe trabalhadora. Por meio desses dados, verificou-se que os alunos egressos entrevistados, possuem origem na classe trabalhadora. Kuenzer (1997) comenta que, para os filhos da elite, sempre esteve reservada a “formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais”, enquanto que aos trabalhadores é reservada a “formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer, a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas”.

Pela análise documental percebeu-se um alto índice de desistência e jubramento, chegando a um índice de 36,16%. Esse é um dos aspectos em que permanece ainda a necessidade de estudos, mas pode-se supor que vários fatores contribuíram para que isso ocorresse, como: o modelo pedagógico sob a ótica das competências, a estrutura modular de ensino e a matriz curricular, a falta de preparação dos professores devido à mudança do perfil do aluno, a história pregressa de vida escolar dos alunos e até mesmo seus valores socioculturais. Esta pesquisa poderá contribuir na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos para a realização dos cursos e pode explicar os altos índices de evasão.

A faixa etária de ingresso apresenta variação considerável estando entre 15 e 25 anos. Dos egressos com menor faixa etária observou-se que cursaram o turno diurno. Os de maior idade, acima de 19 anos estudaram no noturno. Pode-se notar que um dos alunos com 17 anos estudou à noite, fato que se explica pelo mesmo ser arrimo de família e ter que trabalhar. Fica evidente através dos dados que, o ensino noturno é reservado, prioritariamente ao adolescente, já inserido no mercado de trabalho, ou em busca de um emprego. Fica claro, que os jovens de posição social privilegiada não necessitam estudar a noite, pois o capital econômico de suas

famílias os possibilita inserirem no mercado de trabalho, geralmente, após a escolarização básica ou até mesmo superior, FRIGOTTO (2004).

O trabalho diurno, executado por esses jovens, nos moldes como vem se desenvolvendo, de forma precária, principalmente em relação às excessivas cargas horárias, é sem dúvida uma forma de excluir cada vez mais os jovens pobres do pleno direito a educação, profissional de qualidade levando-o a uma educação fragmentada, cujas bases se constroem em meio ao cansaço e ao baixo rendimento. A educação para os jovens pobres, efetiva-se de forma excludente, pois os jovens além de ter acesso a uma educação pública precária, o tempo dedicado ao trabalho predatório ainda continua sendo um dos grandes empecilhos para que esses jovens concretizem uma educação de fato.

Observou-se que dos matriculados na CCE 46,45% estão na faixa de 15 a 18 anos, 36,39% na faixa de 19 a 23 anos e 17,16% com idade acima de 23 anos. Constata-se que dos alunos matriculados na CCE 82,84% possuem idade entre 15 e 23 anos, sendo considerados, portanto, jovens²⁰.

QUADRO 2
Perfil sociológico dos alunos da CCE

EGRESSO	Turno	Entrada e saída	Idade de ingresso	Idade de saída	Idade atual	Escola de origem - Ensino Médio
ACE1	Diurno e Noturno	2002/2005	25	28	31	Supletivo
ACE2	Noturno	2004/2005	19	21	23	Municipal
ACE3	Diurno	2000/2001	18	19	26	Municipal
AC1	Noturno	2000/2002	24	26	32	Estadual
AC2	Diurno e Noturno	2001/2005	24	28	31	Federal
AC3	Noturno	2000/2003	19	22	27	Estadual
AC4	Diurno	2001/2002	15	17	22	Municipal
AC5	Noturno	2002/2006	17	21	23	Municipal
AC6	Diurno	2000/2002	17	19	25	Estadual
AJD1	Noturno	2001/2002	23	25	30	Supletivo
AJD2	Diurno	1999/2000	17	19	26	Municipal
AJD3	Diurno	1999/2000	16	18	25	Estadual

Fonte: Pesquisa de Campo

²⁰ Para efeito dessa pesquisa denomina-se jovem ao corte etária de 15 a 24 anos; adolescentes de 15 a 19 anos; e jovens adultos de 20 a 24 anos.

Também do ponto de vista do mercado de trabalho, Guimarães (2004) fala de variações a partir da existência de distintas formas de socialização profissional, relativas aos diversos grupos de jovens, de acordo com sua origem social, regional, étnica, ou mesmo por sua condição de gênero ou seu capital escolar. Ela sugere o termo “juventudes” antes de “juventude”.

A juventude e temas correlatos têm ocupado tanto os meios de comunicação como o contexto acadêmico. Talvez o interesse por estudos cujo tema seja a inclusão do jovem esteja relacionado ao fato de eles representarem 20,07% (aproximadamente 34.092.224 jovens) da população brasileira²¹ o que mais uma vez, corrobora com a relevância da atual pesquisa.

QUADRO 3

Situação de trabalho dos egressos da instituição na época das entrevistas

Egresso	Situação de trabalho na época da entrevista	Área de atuação
ACE1	Atua na área de mecânica como encarregado de manutenção	Construção Civil – Mecânica de Manutenção
ACE2	Atua na área de planejamento e projeto	Indústria Automobilística
ACE3	Atua na área de mecânica na área de manutenção preditiva	Empresa Exploradora de Petróleo
AC1	Atua na área de mecânica na melhoria de processos.	Desenho Mecânico
AC2	Atua no departamento de tecnologia de montagem na indústria automobilística	Indústria Automobilística
AC3	Inspetor de Qualidade na área de caldeiraria.	Indústria Mecânica
AC4	Atua na área de mecânica como representante comercial de bombas hidráulicas	Comercio
AC5	Atua na área da manutenção mecânica	Indústria
AC6	Atua como autônomo na área de Qualidade como consultor de empresas	Serviços
AJD1	Atualmente é funcionário de uma faculdade, atuando no laboratório de informática	Serviços
AJD2	Trabalha com os pais que são proprietários de uma empresa do ramo de manutenção de equipamentos de proteção contra incêndio	Serviços
AJD3	Hoje trabalha como vendedor de veículos em Belo Horizonte	Comércio

Fonte: Pesquisa de campo – entrevistas

²¹ Censo Demográfico do IBGE – 2000. Números referentes à população de 15 a 24 anos.

Em relação à situação de trabalho, constatou-se que todos os concluintes exercem alguma atividade de trabalho na área de formação, seja na indústria seja na prestação de serviços. Com relação à conclusão do ensino médio, observou-se pela pesquisa documental que 47,06% já havia cursado integralmente esse nível de ensino até o ingresso na instituição. Há de se considerar, que com o passar dos anos um número maior de ingressos tem procurado a instituição para cursar somente o ensino profissional já possuindo o ensino médio, o que caracteriza um número bastante relevante que usa a CCE como pós-médio. A forma propriamente concomitante foi bem aproveitada pela comunidade, ocupando aproximadamente 40% das vagas, preferencialmente no turno diurno.

QUADRO 4

Perfil da condição profissional e de escolarização dos pais dos entrevistados

EGRESSO	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe
ACE1	Fundamental Incompleto	Fundamental incompleto	Comerciante	Do lar
ACE2	Médio Incompleto	Médio Incompleto	Caminhoneiro	ND
ACE3	Fundamental Incompleto	Fundamental incompleto	Metalúrgico	Do lar
AC1	Fundamental Incompleto	Fundamental incompleto	Sem profissão	Retira areia do córrego
AC2	Fundamental Completo	Médio Incompleto	ND	Costureira
AC3	Médio Incompleto	Fundamental incompleto	Metalúrgico	Copeira
AC4	Médio Incompleto	Médio Incompleto	Marceneiro	Salgadeira
AC5	Sem escolaridade	Sem escolaridade	Servente de Pedreiro	Ajudante de cozinha
AC6	Fundamental Completo	Fundamental incompleto	Técnico de Instalação	Serviços gerais
AJD1	Fundamental Incompleto	Fundamental incompleto	Vigilante	Do lar
AJD2	Médio completo	Médio Incompleto	Microempresário	Microempresária
AJD3	Fundamental Incompleto	Médio Completo	Metalúrgico	Costureira

Fonte: Pesquisa de Campo

ND - Não Disponível

Quanto à escolaridade dos pais, afirma-se que nenhum possui curso superior. Cinco dos doze pais e 6 das mães possuem escolaridade em nível fundamental incompleto, apenas dois pais possuem fundamental completo. Quatro mães e três pais possuem ensino médio

incompleto. Um pai e uma mãe possuem ensino médio completo. O egresso AC5 possui os pais sem escolaridade.

Inferre-se através desses dados sociológicos que os grupos familiares dos egressos são pertencentes aos segmentos menos favorecidos da sociedade, embora não se tenha acesso a uma análise mais rigorosa sobre o seu perfil socioeconômico. No entanto, há pesquisas recentes que apontam para a realidade dos alunos da CCE.

Recorreu-se aos dados de uma pesquisa desenvolvida por Campos (2007) em dissertação de mestrado em Administração Pública na Fundação João Pinheiro, que analisa e compara os dados de fatores socioeconômicos (FSE) das modalidades de ensino e os analisa sob o ponto de vista da equidade como igualdade de oportunidades educativas. Em sua pesquisa, densa de dados quantitativos, o autor mostra que a modalidade CCE é a que atende a uma clientela mais pobre, tanto entre os egressos quanto entre os alunos em curso.

QUADRO 5

Comparação do FSE – Fator Socioeconômico - médio de alunos de diferentes modalidades, cursos e turnos

Turno	Série ou Módulo	Concomitância Externa - CCE				Concomitância Interna - CCI				Ensino Integrado				FSE Médio Geral
		ELE	ELT	MEC	FSE Médio	ELE	ELT	MEC	FSE Médio	ELE	ELT	MEC	FSE Médio	
DIURNO	1º	3,3	-	2,4	2,8	4,8	-	4,8	5,1	5,7	5,5	5,4	4,6	
	2º	3,7	3,2	-	3,5	5,8	6,2	6					4,7	
	3º	4	2,8	-	3,2	4,9	-	4,9					3,5	
	4º	-	-	-	-	3,3	-	5,1	4,5				4,5	
NOTURNO	1º	-	2,8	2,1	2,5	-	-	-					2,5	
	2º	2,8	3,2	-	3,1	-	-	-					3,1	
FSE Médio - Diurno		3,6	2,9	2,4	3,1	4,9	6,2	5,1	5,3	5,1	5,4	5,5	5,4	4,6
FSE Médio - Noturno		2,8	3	2,1	2,7	-	-	-	-	-	-	-	-	2,7
FSE Médio Geral		3,4	2,9	2,3	2,9	4,9	6,2	5,1	5,3	5,7	5,4	5,5	5,4	4,2

Fonte: CAMPOS, 2007, p. 128.

ELE: Curso Técnico em Eletrotécnica

ELT: Curso Técnico em Eletrônica

MEC: Curso Técnico em Mecânica Industrial

Essa metodologia de análise socioeconômica foi desenvolvida pela UFMG²² para classificar socioeconomicamente os alunos da graduação, atribuindo ao aluno um indicador que varia de (FSE) de 0 a 10 pontos, que combina renda familiar, nível de instrução e tipo de profissão dos pais, além de aspectos da trajetória escolar. O FSE é parâmetro de avaliação

²² FSE é um indicador proposto por pesquisadores da UFMG para mensurar a condição socioeconômica dos estudantes da universidade. Maiores detalhes sobre ela podem ser obtidos na página da internet: <<http://www.ufmg.br/censo>>.

diferenciado de outros utilizados em análises estatísticas, porque é muito mais específico. Observando os dados levantados pelo autor nota-se que os indicadores apresentam um menor fator de FSE dos alunos da modalidade de CCE com relação aos alunos da CCI e integrado. Como uma das conclusões de sua pesquisa, Campos (2007) compara os FSE's das modalidades de CCI, curso Integrado e CCE, mostrando que esta última apresenta os menores índices:

Os alunos da CE [CCE] do diurno possuem um FSE médio de 3,1 pontos, equivalente a 56,7% do FSE médio dos alunos da modalidade INT (5,4 pontos), tomada como referência. Na área de Mecânica, onde a CE tem o menor FSE médio dentre as áreas pesquisadas, o índice de 2,4 pontos equivale a apenas 44,1% do FSE médio da INT (5,5 pontos) (CAMPOS, 2007, p. 128).

Constata-se que nos últimos anos a qualidade das escolas públicas tende a ser menor que a das escolas privadas, como demonstra o desempenho escolar dos alunos da rede particular em relação aos da rede pública nos testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB²³ - nos conteúdos de Matemática e proficiência em Língua Portuguesa. No conjunto, a constatação é preocupante: nos últimos dez anos a educação no Brasil piorou, ou seja, em todos os dados comparativos, o desempenho dos alunos na avaliação de 2005 é inferior ao de 2003. É importante destacar que os dados referentes ao ano de 2005 também indicam que as notas dos alunos dos sistemas públicos de ensino caíram mais do que os estudantes das redes particulares em Língua Portuguesa. A avaliação desses dados confirma a sobrevivência do “dualismo escolar”, que é historicamente estrutural na educação brasileira, apesar de algumas melhoras pontuais.

Ainda que o foco desta pesquisa seja a análise de significado dos alunos egressos da modalidade de CCE, a coleta de dados junto aos profissionais da instituição justifica-se devido à possibilidade de que os cruzamentos dos dados dos professores e funcionários fossem confrontados com os dos alunos, ampliando a apreensão de semelhanças e das diferenças, contrastes e comparações na análise sobre as questões de pesquisa (MINAYO, 1994).

²³ Criado em 1988, o SAEB é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, sendo um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso País no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. De maneira geral, a população de referência do SAEB é composta pelos alunos brasileiros do ensino regular que frequentam a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, de todas as Unidades da Federação.

QUADRO 6
Identificação dos profissionais da IFET entrevistados

ENTREVISTADOS	Cargo em 1999 na IFET (*)	Cargo atual na IFET
PRO1	Chefe do Departamento de Ensino do 2º grau	Professor aposentado atuando como substituto
PRO2	Professora de disciplina básica	Chefe do Departamento de Ensino do 2º grau
PRO3	Coordenador Adjunto da Coordenação do Curso Técnico de Mecânica Industrial	Coordenador do Curso Técnico de Mecânica Industrial
PTA1	Assistente Social - atuante no Seção de Apoio ao Estudante	Coordenadora dos programas de assistência ao estudante

Disciplina Básica: Disciplinas acadêmica de núcleo geral não profissionalizante

(*) Ano de implementação Da reforma da EPT - Decreto n. 2208/97

Organização e análise dos dados

Conforme já mencionado no objetivo, procurou-se desenvolver o trabalho com o objetivo de contribuir na investigação das possibilidades de inclusão dos alunos trabalhadores na EPT sob o olhar dos agentes escolares, tendo como foco central a criação da modalidade de ensino de concomitância externa. De forma específica, propôs-se a investigação do significado das experiências vividas na instituição em questão para os alunos egressos da modalidade de CCE, identificando a trajetória escolar e de vida segundo suas próprias percepções.

Nesse contexto, tendo como delineamento o objetivo proposto, o presente estudo se concebe em torno de uma questão central: terá a criação da modalidade de concomitância externa promovida certa democratização e inclusão social e profissional de seus egressos? E de questões delas derivadas, apresentadas na introdução dessa dissertação, a saber: Qual o esboço do perfil desse aluno que cursou essa modalidade no período de 1999 a 2005? Que incentivos e dificuldades esses alunos encontraram, numa circunstância de realização de dois cursos concomitantes em instituições diferentes? Qual a real contribuição, para o aluno, dessa modalidade de ensino para a sua qualificação profissional²⁴? Em que medida a instituição contribuiu para a construção de projetos e para a ampliação de seu campo de possibilidades²⁵, inserção no mercado de trabalho e acesso aos bens culturais?

²⁴ Entendendo qualificação como a capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções conexas, demandando capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretações de informações (MACHADO, 1992, p. 15).

²⁵ Segundo Velho (1999, p. 20): “Ora, a experiência de mobilidade social, a ascensão ou descenso introduz variáveis significativas na experiência existencial seja de pessoas oriundas da classe trabalhadora ou da classe média que são forçosamente diferentes de uma situação de estabilidade e permanência. Por outro lado, o contato com outros grupos e círculos pode afetar vigorosamente a visão de mundo e estilo de vida de indivíduos situados

Em face desses objetivos, levanta-se a hipótese, ora retomada, de que, dado o grau de exclusão de grandes parcelas da população, é possível que, na perspectiva dos alunos egressos, o fato de ter oportunidade de cursar o ensino em uma instituição pública de qualidade, mesmo numa modalidade precarizada como a CCE, propicia seu desenvolvimento pessoal e profissional, favorecendo inclusive suas possibilidades diante da competitividade do mercado de trabalho.

Considerando as questões e hipóteses mencionadas, foi definida a metodologia para a análise de conteúdo²⁶, que se desenvolveu em três fases: 1) transcrição das entrevistas; 2) pré-análise e categorização dos trechos por indicadores relativos a hipótese e aos objetivos da pesquisa; 3) o tratamento dos dados, selecionando os dados válidos e significativos (por meio de quadros que puseram em relevo as informações); 4) a inferência e interpretação desses dados, baseados no referencial teórico adotado.

Após a transcrição das falas de cada entrevistado, foram gerados três relatórios distintos, que possibilitaram destacar os núcleos de sentido que compuseram a comunicação, cuja presença ou frequência significaram alguma coisa pra o objetivo deste estudo, quais sejam:

1º - um relatório síntese das impressões dos egressos antes de entrar na instituição, durante o curso e após a conclusão ou desligamento. Nesse relatório destacaram-se os principais temas abordados. Essa iniciativa de agrupar as falas por perguntas tornou mais fácil a leitura necessária para se identificarem os principais extratos em torno da percepção dos sentimentos e atitudes dos entrevistados sobre as possibilidades e os limites pessoais;

2º - um relatório de categoria temática por citações, divididos em dois grupos: um de categorias das possibilidades e outro dos limites. Esse relatório possibilitou a quantificação e registro das citações e a identificação dos trechos por página da transcrição das entrevistas, facilitando a interpretação;

3º - um relatório gerado a partir das categorias temáticas, relacionadas com os respectivos referenciais teóricos selecionados na pesquisa bibliográfica. Esse procedimento permitiu que a relação dos significados conferidos pelos entrevistados fosse confrontada com a seleção da bibliografia pesquisada.

em uma classe sócio-econômica particular, estabelecendo diferenças internas. A interação com redes de relações mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis sociais”.

²⁶ Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recepção destas mensagens (MINAYO, 1994, p. 199).

CAPÍTULO 3 - A experiência de formação profissional

Este capítulo apresenta os dados empíricos coletados por meio das entrevistas semi-estruturadas, evidenciando o perfil e as posições dos alunos egressos, professores e profissional da assistência ao estudante da instituição sobre o significado conferido ao Ensino Profissional. Esses dados foram tratados à luz de produções teóricas da área e foram relevantes para elucidar o sentido da formação profissional para os ex-alunos da modalidade de CCE em pauta, permitindo uma visão dos aspectos que a caracterizam.

As representações dos egressos da CCE sobre o significado da sua formação profissional

As entrevistas realizadas permitiram um acesso, ainda que limitado, como em qualquer investigação, às representações dos egressos sobre o significado das experiências vividas em sua formação profissional.

Os dados serão aqui apresentados na seqüência em que foram produzidos: primeiramente, tabulados a partir das questões de pesquisa e, em seguida, analisados em maior detalhe pela identificação de subcategorias nos discursos dos sujeitos, que se referem a diversos aspectos específicos de suas experiências antes, durante e após a formação profissional na IFET.

QUADRO 7**Indicadores do significado da formação profissional na modalidade de CCE segundo egressos, professores e servidor técnico-administrativo por questão dos roteiros de entrevistas**

Categorias	Questões de pesquisa	Perguntas do roteiro
Indicadores do significado do IFET - MG para o egresso da CCE	Quais as impressões apontadas que expressam a importância ou não do IFET na vida do jovem trabalhador?	AC e ACE: 1,7,8,9,15,16,22,23,24 AJD: 1,7,8,14,16,22 PRO: 3,6, 9 e 11 PTA: 2,10
Indicadores dos motivos que conduziram os alunos para a modalidade de CCE do IFET-MG	Em que sentido os agentes concebem a formação profissional do IFET-MG na perspectiva da inserção no mercado de trabalho?	AC e ACE: 2,3,5,6,18,22,23 AJD: 2 PRO: 4,7,8,9,11 PTA: 3,4,6,7
Indicadores da relação do ensino profissional dissociado do ensino médio.	Em que medida ter cursado o ensino médio em outra instituição interferiu no rendimento dos alunos da Cce no ensino profissional?	AC e ACE:7,9,10,11,12,13,14,15 AJD: 6,9,10,11,12,12,15,16 PRO: 2,5 PTA: 5,6
Indicadores de que a modalidade de CCE está relacionada à inserção social e possível mobilidade social do jovem trabalhador.	Após a reforma da EP, advinda do Decreto n. 2.208/97, o IFET-MG criou a CCE. Até que ponto os agentes vêem esta modalidade como possibilidade de inclusão?	AC e ACE: 17,18,19,23,24 AJD: 17,18,19,20,24 PRO: 4,8,10,11 PTA: 8,9,11,12

Após levantamento dos indicadores, realizou-se um agrupamento em categorias, destacando as manifestações dos entrevistados que expressaram a realidade sob o seu olhar e sua concepção.

QUADRO 8

Agrupamento em categorias relativas às manifestações dos entrevistados sobre a possibilidades e limites da modalidade de CCE para a inclusão do jovem trabalhador

Categorias	Sub-categorias	Número de ocorrências
Motivação pela escolha da instituição	Referências de familiares ou de ex-alunos: <ul style="list-style-type: none"> Orientação de familiares que estudaram no IFET-MG. Tradição e sucesso profissional na área de indústria que estudaram no IFET-MG. 	3 1
	Nome da IFET-MG: <ul style="list-style-type: none"> Escola bem conceituada e status. 	1
	Importância da formação profissional: <ul style="list-style-type: none"> Aquisição de uma profissão. Oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Possibilidade de continuidade dos estudos. 	8 16 5
	Gratuidade: <ul style="list-style-type: none"> Instituição gratuita e de qualidade. Falta de condições financeiras para custear escola privada. 	1 6
	Divulgação: <ul style="list-style-type: none"> Na escola de ensino fundamental ou profissionalizante. No cursinho. Por amigos ou conhecidos. Meios de comunicação de massa. 	3 2 1 1
	Motivações para o ingresso no Curso Técnico de Mecânica na Modalidade de CCE	Identificação com a área: <ul style="list-style-type: none"> Trabalhava na área. Interesse pessoal pela área. Identificação pessoal pela área exatas. Curiosidade relacionada à área. Possuía curso profissionalizante.
Informação sobre o mercado de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> Curso com maior possibilidade de emprego. 		2
Opção pela modalidade de CCE: <ul style="list-style-type: none"> Conclusão do Ensino Médio. Possibilidade de concomitância em horário parcial. 		6 6
Avaliações sobre seu desempenho e dos colegas	Desempenho dos colegas de turma: <ul style="list-style-type: none"> Muita dificuldade. Razoável dificuldade. 	7 3 5

	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve dificuldades. • Alto índice de desistência e jubramento. 	7
Sobre a formação recebida na modalidade de CCE e as exigências do mercado	Avaliação geral do curso: <ul style="list-style-type: none"> • Ensino relacionado ao ensino médio em outra instituição. 	3
	Experiências exitosas: <ul style="list-style-type: none"> • Participação no grêmio estudantil. • Participação em atividades culturais e esportivas. 	1 6
	Convivência com colegas, funcionários e professores: <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade concedida aos alunos. • Quantidade de diferentes tipos de pessoas. • Postura dos professores. • Espaço físico da escola. 	4 2 7 3
	Avaliação Institucional: <ul style="list-style-type: none"> • Infra-estrutura e ensino. • Qualificação dos professores. 	77 7
	Dificuldades encontradas: <ul style="list-style-type: none"> • Falta de base nos conteúdos. • Conciliação ensino médio com o técnico. • Necessidade de trabalhar. • Sistema de avaliação. • Distância da escola. • Nível de cobrança. • Matérias difíceis. 	13 3 16 1 1 12 14
	Impressões sobre o mercado de trabalho e da condição do trabalhador: <ul style="list-style-type: none"> • Ruim. • Péssimas. • Com possibilidade de melhoria. • Boa ou ótima. 	6 2 1 0
Representações sobre o mercado de trabalho e a condição do trabalhador	Com relação aos outros países: <ul style="list-style-type: none"> • Igual. • Diferente. 	0 7

Mobilidade social e ampliação do campo de possibilidades	Ganhou dinheiro pela primeira vez: <ul style="list-style-type: none"> • Comércio. 3 • Indústria. 4 • Estágio. 3 • Outros (informal “bicos”). 5
	Importância da formação: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a se virar e correr atrás. 6 • Aprender a se relacionar com as pessoas. 2 • Trabalhar em equipe. 2
	Relações com currículo: <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas na área de gestão. 12 • Qualidade e ritmo de ensino. 11 • Aulas práticas. 7
	Significado do IFET-MG: <ul style="list-style-type: none"> • Profissional. 58 • Pessoal. 110 • Conhecimento. 30

Fonte: Pesquisa de campo

QUADRO 9**Sub-categorias de análise das possibilidades sobre o significado da formação profissional segundo egressos, professores e técnico administrativo por questão de pesquisa**

Categorias	Questões de pesquisa por análise temática das possibilidades	Total de citações de egressos	Total de citações de profissionais
Indicadores de que a instituição forneceu uma formação de qualidade	Quais as impressões apontadas que expressam a qualidade ou importância no âmbito profissional?	58	14
	Quais as impressões apontadas que expressam a qualidade ou importância no âmbito da cognição?	30	3
	Quais as impressões apontadas que expressam a qualidade ou importância no âmbito financeiro?	11	3
	Quais as impressões apontadas que expressam a qualidade ou importância para a formação pessoal?	110	5
	Quais as impressões apontadas que expressam a qualidade ou importância da infra-estrutura da escola e seu currículo escolar?	77	9
	Quais as impressões apontadas que expressam a qualidade ou importância para elevação do <i>status quo</i> ?	30	-
Indicadores de que a instituição ampliou as chances de inserção	Quais as impressões apontadas que expressam que a instituição ampliou as chances de inserção?	27	14
Indicadores de que a instituição ampliou as chances de progressão na carreira	Quais as impressões apontadas que expressam que a instituição ampliou as chances de progressão na carreira?	22	2

Fonte: Pesquisa de campo

QUADRO 10**Sub-categorias de análise dos limites sobre significado da formação profissional segundo egressos, professores e técnico administrativo por questão de pesquisa**

Categorias	Questões de pesquisa por análise temática dos limites	Total de citações de egressos	Total de citações de profissionais
Indicadores de que a instituição dificultou o aproveitamento.	Quais as impressões apontadas que expressam os obstáculos oferecidos pelo currículo ou ensino?	65	7
	Quais as impressões apontadas que expressam as dificuldades pessoais encontradas?	61	21
	Quais as impressões apontadas que expressam a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo?	17	1

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados obtidos e tabulados nas tabelas acima serão analisados na seqüência, indo ao encontro do objetivo geral proposto para a presente pesquisa.

Sobre a escolha da instituição

Os dados coletados nas entrevistas revelam que os alunos da modalidade de CCE procuram a instituição principalmente pela aquisição de uma profissão, pela formação de qualidade que lhes proporcionam melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Como evidenciado por Coelho (2003), interessa ao jovem que busca o ensino profissional uma formação que atenda aos parâmetros de qualidade.

Conforme Ciavatta (2006), a IFET possui o reconhecimento de seu nome ou marca como escola pública e de qualidade, o que fez contribuir para a escolha da instituição, por parte dos entrevistados:

Escolas técnicas federais em um primeiro momento, os Centros Federais de Educação Tecnológica constituem uma reserva de educação de qualidade no país. O Brasil não demonstrou ainda ter um projeto efetivo de escolarização básica universalizada para toda a população, gratuita e de qualidade (CIAVATTA, 2006, p. 928).

Nota-se, pela análise dos depoimentos, que alguns termos se tornam freqüentes entre os entrevistados, muito deles possuindo significados semelhantes: “abriu leques de oportunidades, abriu mercado de trabalho, abriu leque de opções e áreas de atuação”. Mostrando que a IFET amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Abriu minha visão, ééé, me deu um leque de oportunidades, ééé, hoje eu vejo que realmente, quem estuda aqui quando sai, abre o mercado de emprego, eles são vistos com olhos diferentes são diferenciados. Eu passei por uma bat..., por uma avaliação, lá na empresa, que tinha 6 técnicos da IFET e 1 do SENAI e realmente as provas que eles deram para nós fazermos era toda assim... voltado para o que a gente tinha visto aqui. Eu vi que realmente o curso tem um certo diferencial (AC1).

Saí, eu saí daqui preparado para fazer outras... pra exercer minha profissão na empresa, assim, pelo ensino que você recebe aqui, pela prática, quer dizer, muitas vezes você diz assim: aprender só teoria, muita teoria e não aprende prática e aqui, pelo menos, a teoria ajudou muito a prática, ajudou muito também (AC3).

Foi uma experiência nova, até assim, né? Assim, um pouco pioneira na minha família, eu tenho um tio que é caldeireiro e tal, outro projetista mas nenhum formado na área de mecânica mesmo e foi pra mim uma abertura de portas para o mercado de trabalho, né? Assim quinze dias depois da conclusão do curso eu já estava fazendo estágio, foi bem rápido inclusive, né? E estou na mesma empresa até hoje faz cinco anos e um pouquinho... (AC4).

Eu vinha de uma escola pública, tinha algumas defasagens, então não foi possível, por isso eu optei por estar fazendo SENAI, como menor aprendiz. Só que já nessa época havia uma grande demanda para técnico, foi quando eu optei a vir para o IFET e com essa abertura da CCE proporcionou o desenvolvimento na área profissional... (AC6).

Foi bom estudar no IFET, pela minha formação como profissional, como pessoa, porque hoje eu tenho uma firmeza maior pra me apresentar, me postar como pessoa e, tenho uma percepção melhor também ... (AC6).

(...) todo o pessoal que eu tinha contato teve, que correr muito atrás, muito atrás do conhecimento pra estar conseguindo entrar no mercado de trabalho e eu com o IFET, né só de falar IFET já falavam: está empregado, o estágio é seu e tal aquele negócio todo... (AJD2).

Foi exatamente por causa disso pela educação que você adquire, pelo conhecimento, realmente, as pessoas, quando você fala que você estudou no IFET, as pessoas realmente já reconhecem que o IFET é uma escola boa de se estudar, já te dá mais valor, você é mais valorizado aí fora. É sem contar na, tipo assim na amizade que você faz aqui dentro com outras pessoas que é muito importante e eu gostei muito (AC3).

Com base nesses depoimentos constata-se que a formação adquirida possibilitou o crescimento profissional, abrindo o campo profissional e as oportunidades de se arrumar emprego. Nota-se pelas falas que a ideologia da Teoria do Capital Humano, está presente nos registros, uma vez que se pautam na inserção bem sucedida no mercado de trabalho e na importância da profissionalização por meio da escolarização. Portanto, a expectativa de ascensão social pela titulação está intimamente ligada às normas e valores que orientam as ações desses jovens, em função da inculcação do ser “alguém na vida”, através de processo meritocrático individual.

Pesquisas como as de Dayrell (2001) indicam que muitos jovens sonham com uma perspectiva profissional no sentido de se qualificar, mas que não encontram oportunidades e espaços para seguirem esse caminho ou não possuem, em seu meio, informações sobre as instituições de ensino profissional. No Brasil, onde não há políticas públicas capazes de atuar sobre as desigualdades sociais como um todo, geralmente esses jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos, ingressam no mercado de trabalho em idade precoce, restringindo seu sucesso a condições que somente os segmentos mais favorecidos acabam possuindo.

Com relação à opção pela IFET, observa-se que prevalece, como fator orientado de tais escolhas, a divulgação em escolas de ensino fundamental ou profissional de nível básico e ainda cursinhos, embora as orientações de familiares e amigos também tenham

sido apontadas. As promoções e a concessão de bolsas de estudo, por parte dos cursinhos, foram citadas por três entrevistados:

Bem, eu fiquei sabendo assim do processo seletivo, né? Primeiramente por cursinhos preparatórios. Eles fizeram uma divulgação na porta da escola e tal, aí eu fui, fiz teste de seleção, ganhei bolsa e comecei a estudar e a me inteirar dos assuntos sobre o curso (AC4).

Bom, porque... primeiro eu já tinha experiência, influência dentro de casa né meu pai trabalhava mais direcionado mais para a área de mecânica e... eu já tinha feito SENAI também com ferramentaria, parte de usinagem e... fui muito instruído na época pelos meus instrutores de lá a estar fazendo o curso técnico de mecânica no IFET justamente devido a minha idade (AC3).

Quatro dos doze já se viam inseridos na área de mecânica, sendo oriundos de outras instituições de Ensino Profissional, como o SENAI, significando que estes estavam à procura de complementação da formação recebida e buscando melhores oportunidades.

Motivações para o ingresso no curso Técnico de Mecânica Industrial (faltou “carne”)

Esse questionamento refere-se à opção particular pelo curso técnico em Mecânica Industrial. Percebe-se que a escolha do curso envolve tanto o interesse pessoal pela área, como o prosseguimento na área escolhida anteriormente em outras escolas profissionalizantes ou por já ter conhecimento das atividades exercidas por profissionais da área. Em alguns casos foi citada a possibilidade de a área fornecer maiores oportunidades de emprego. O fator “identificação com a área” foi presente nos relatos dos entrevistados por sua identificação com a área de exatas.

Eu digo que... eu já comecei a entrar na área no SENAI, no curso de ferramentaria, então... desde antes, eu já via a afinidade que eu tinha com o curso, com a área, e desde que eu entrei no SENAI eu já tinha o objetivo de alcançar no IFET (ACE).

Eu sempre... já tive uma queda pela área, né; comecei a trabalhar em 97 no supermercado, aí surgiu uma oportunidade pra mim ir pra FIAT, um amigo meu arrumou uma carta lá, aí eu fui lá e fiz os procedimentos lá. E aí eu comecei a trabalhar na FIAT em 97. Em 98 deu aquela recessão aí eles me dispensaram lá, aí após ai uns dez meses eu arrumei um emprego em outra firma que mexia com.. nesse segmento, então eu resolvi me aprimorar nele (AC1).

A escolha profissional é de extrema importância na vida do jovem, antes que ele faça sua escolha pelo curso superior. Segundo Alves (2007), essa escolha possui como função básica facilitar a inserção profissional e assume três funções essenciais: uma de natureza profissional, outra escolar e outra, ainda, de matriz social. A função profissional

destina-se a facilitar o acesso a situações de trabalho marcadas pela menor precariedade. A função escolar tem por objetivo re-inserir os jovens na escola e muni-los de um diploma profissional, negociável no mercado de trabalho. A função social visa evitar a marginalização durável dos jovens no mercado de trabalho assim como ajudá-los a construir projetos profissionais e a estruturar identidades sociais.

Nesse sentido, constatou-se que o ensino profissional na modalidade de CCE atende às três funções essenciais colocadas: possibilita ao jovem se inserir no mercado, conferindo a este um diploma reconhecido, reinsere o jovem na escola e evita sua marginalização, auxiliando-o no conhecimento do conteúdo de uma profissão, interferindo na escolha profissional mais acertada, o que pode favorecer o desempenho satisfatório numa carreira em nível superior.

Em síntese, para o jovem o fato de escolher uma profissão se mostra como uma oportunidade para lhe assegurar maiores perspectivas futuras. Conforme afirma Schuda (2005): “‘tener una profesión’ permite escoger, decidir y ser mejor recompensado, tanto económica como socialmente, pues le pagarán bien y se le respetará, tanto fuera como dentro de su lugar de trabajo. En consecuencia será ‘alguien en la vida’” (SHUDA, 2005, p. 55).

Poucos entrevistados disseram ter escolhido o curso Técnico de Mecânica como maior possibilidade de emprego futuro, embora se possa destacar que o estágio curricular supervisionado, realizado nas empresas, apresenta-se como uma iniciativa para que o jovem construa sua qualificação, após formação como técnico de nível médio. A escolha da profissão é um acontecimento biográfico que faz parte da construção do projeto de vida do jovem.

Experiências no trabalho e primeira remuneração

Ao serem questionados sobre sua primeira relação com o trabalho, cinco egressos entrevistados responderam ter trabalhado e ganhado dinheiro pela primeira vez antes dos 16 anos. Destes, dois começaram antes dos sete anos, sendo que um, recolhia material na rua para reciclagem e outro retirava areia de córregos junto com a família. Um fazia capinagem para os vizinhos, outros três começaram no comércio. Os dados apresentados demonstram uma predominância do trabalho em idade precoce entre a maioria dos jovens entrevistados, muitos deles desenvolvendo alguma atividade remunerada antes dos treze anos.

Três jovens entrevistados iniciaram suas atividades profissionais como estagiários do Curso Técnico de Mecânica, sendo: um em uma mineradora, um na Petrobrás e outra no departamento de vendas de uma grande empresa, na qual permanece até hoje, desde a conclusão do curso, em 2001. Os demais se inseriram no mercado de trabalho após a realização de cursos profissionalizantes de nível básico e um era ex-militar do exército.

Segundo a OIT, o desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos aumentou significativamente entre 1993 e 2003, somando 88 de milhões de pessoas. De acordo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), divulgados pelo IBGE, oito em cada 100 adultos encontravam-se desempregados. Em relação aos jovens esses índices aumentam significativamente, ou seja, três vezes mais que os índices em relação aos indivíduos adultos, para 24,5 em cada 100. Em decorrência disso, são os jovens que estão mais sujeitos a ocupações com remunerações menores, de baixa qualidade, situadas no segmento inferior do mercado de trabalho. Esse cenário demonstra as dificuldades dos jovens na busca por ocupação.

Assim, é possível por meio dos dados coletados, concluir que os jovens que se inserem no mercado de trabalho e que acabam se sujeitando a condições de trabalho precárias comprometem sua escolarização, quando já não estão fora da escola, e muitas vezes, nesse caso, não completam sequer os ciclos compatíveis com sua idade. Quando o caso envolve o estudante-trabalhador, torna-se necessária a discussão sobre a inserção destes jovens no mundo do trabalho a fim de uma melhor percepção sobre como a atividade de trabalho se relaciona à da escola, vivida por eles, e vice-versa. Uma vez que, segundo Alves (2007), é pelo trabalho que as crianças e os jovens se educam e se formam, aprendem a gerir a sua vida e a relacionar-se com os outros, aprendem as técnicas e os segredos de um ofício, mas também as regras relacionais e os valores que regem essa atividade.

Nos relatos colhidos, pode-se notar de forma clara a inserção precoce dos jovens de periferia que trabalham e estudam na modalidade de CCE no mundo do trabalho. “A gente... eu comecei foi tirando areia, trabalhei nesses córregos, tirava perto da minha casa, lá eu tirei até uns dezoito anos (...) ó, eu tenho, eu tenho oito irmãos, todos já trabalharam lá, desde o primeiro, o mais velho, até o mais novo...” (AC1).

Essa realidade coloca o dilema de se equacionarem para esse segmento de jovens, políticas educacionais e socializadoras além de alternativas econômicas viáveis.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem esse dilema e sugerem a formulação de políticas públicas da seguinte maneira:

Embora definamos como prioridade política a primeira [a elevação da escolaridade e o combate ao trabalho precoce], é preciso, ao mesmo tempo, providenciar para que as várias situações relacionadas às condições de trabalho e de formação sejam consideradas nas formulações de políticas públicas. (...) Todos esses jovens, mesmo com suas especificidades, tendem a sofrer um processo de amadurecimento precoce, inserindo-se no mercado formal ou “informal” de trabalho. Essa necessidade leva à imprescindibilidade de políticas públicas que enfrentem o plano conjuntural e emergencial, atentando para a particularidade e a diversidade dos grupos de jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, entretanto, as políticas devem encaminhar mudanças ou reformas estruturais no sentido da superação da desigualdade social e da universalização efetiva da educação básica (fundamental e média) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1103).

Ao analisar os aspectos relacionados às condições de trabalho desses jovens, nota-se que realmente são ocupações que estão voltadas para a exploração da mão-de-obra e não para a formação e qualificação para o trabalho. Esse cenário de trabalho precário e estudo, geralmente, como já foi mencionado nesta pesquisa, pertence a um segmento específico da sociedade. Como afirma Frigotto (2004), a inserção no mundo do trabalho, em idade precoce, como na idade jovem, não é uma escolha, mas é uma imposição de sua origem social.

Dessa forma, evidencia-se empiricamente que nos segmentos mais pobres da sociedade brasileira as demandas por trabalho se vinculam a estratégias de sobrevivência, requerendo a mão-de-obra infantil ou juvenil, geralmente em época de escolarização básica. O trabalho é visto como uma atividade para a aquisição imediata de mercadorias, enquanto a escola é vista como um meio para ascensão social.

Embora os diversos e diferentes sentidos conferidos ao trabalho não tenham sido objetivo do desenvolvimento desta pesquisa, para a verificação dos limites e possibilidades e inserção do jovem, importa citar algumas colocações para ampliação desta análise. Ao analisar o trabalho como rito de passagem do mundo infantil para o mundo adulto, Silveira Marques (1997) observa que o jovem é pressionado a entrar no mercado de trabalho e abandonar a escola, atendendo a um projeto familiar de melhoria de vida, que pode significar o encontro de possibilidades para fugir da pobreza.

A inserção de crianças e adolescentes no mundo do trabalho está relacionada com as configurações estruturais impostas por um padrão de crescimento econômico

conquistado através de um cenário de grandes desigualdades sociais. Tendo em vista essa realidade social, os segmentos menos favorecidos tendem a desenvolver mecanismos para aumentar a renda familiar. Assim, os jovens que optam pela continuidade dos estudos estão muitas vezes à procura de ampliação do campo de possibilidades.

É possível identificar também que o curso de Mecânica Industrial é procurado por favorecer a inserção no mercado de trabalho e fornece um grande leque de possibilidades de atuação em diversas áreas. Esse fato se apresenta devido a IFET permitir uma formação polivalente que, segundo o Parecer n. 16/99 “permite superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins”.

(...) quando você entra aqui você vê várias áreas, área de usinagem, ensaios, aí você vai aprendendo a gostar de outras coisas também, ligado à mecânica (AC3).

(...) porque a mecânica, igual eu falei, a gente conhecia carro, mas então, mas é um leque muito grande, é qualidade, é projeto, é motores, é soldas, é um leque muito grande (AJD2).

Tais fragmentos estariam atendendo aos discursos de que o egresso tem alcançado “elevação da qualificação profissional”, porque a IFET forneceu ao trabalhador uma formação abrangente para poder lidar com várias tarefas, cada vez mais abstratas e complexas, formação essa que incorporaria os diferentes saberes e atitudes.

Um dos campos de atuação citados doze vezes pelos egressos foram as aulas de Gestão, introduzidas na matriz curricular a partir da reforma promovida pelo Decreto n. 2.208/97. As disciplinas citadas integraram o curso Técnico de Mecânica após a reforma. Essa parece ser uma faceta ainda não explorada na literatura acerca dos efeitos da reforma da EPT, em que a flexibilização do currículo possibilitou a inserção de disciplinas e conteúdos enriquecedores da matriz curricular, tornando-o mais contextualizado e mais ajustado à realidade do mundo produtivo, abrindo possibilidades de atualização e também de criação de novos laboratórios.

Opção pela modalidade de CCE

Para o estudo dos jovens trabalhadores que estudavam enquanto estavam inseridos no mundo do trabalho, torna-se indispensável demonstrar alguns aspectos relacionados à escolha da modalidade de CCE, pois dessa forma é possível entender melhor os fatores que

os levam ao trabalho, geralmente em período integral, empurrando-os para os estudos no ensino noturno.

Ao se manifestarem sobre o conhecimento das diversas modalidades oferecidas pela instituição e sobre os fatores que os levaram à escolha da CCE, os entrevistados citaram que o fato de já estarem cursando ou terem concluído o ensino médio foi o fator preponderante para a escolha. Apontaram, ainda, o fato de terem que trabalhar e estudar, e que a única alternativa que os atenderia era a CCE. Esse fato pode ser um indicativo de maior atratividade para esse “novo” público, diferente do que até então freqüentava a instituição, como afirma um dos dirigentes:

Na CCE, atendia-se alunos que tinham o 2º grau ou estavam fazendo e aí houve realmente uma oportunidade maior que a gente vem..., isso já de observação própria, dentro da dinâmica que eu observei, e no DEII pela própria seleção, o exame de classificação que eu acompanhei houve um ingresso muito maior de alunos que não teriam oportunidade de ingressar no sistema anterior. É exatamente isso aí que eu vi no processo de seleção (PRO1).

Um dos entrevistados chegou a concluir na íntegra o ensino Técnico de Edificações na modalidade de CCI. Em seu depoimento esse egresso confirmou ter entrado no curso técnico para fazer o ensino médio e prosseguir seus estudos na faculdade. Disse não ter tido informações sobre o curso técnico e optou pela instituição devido ao reconhecimento da qualidade do Ensino Médio. Após conclusão do curso, não exerceu a profissão, retornando à IFET para cursar o curso Técnico de Mecânica Industrial na modalidade de CCE:

Porque... eu lembro que... no meu ensino fundamental o pessoal falava e... de colégio público, falava que o IFET era um dos melhores colégios para fazer ensino médio e passar na Federal, então eu vim especificamente para o ensino médio. Pra mim tanto fazia se era Edificações, se era Mecânica, então aí eu vim por causa disso, por causa do Ensino Médio... (AC2).

Percebe-se que, para os egressos, a escolha pela CCE baseou-se no fato de que seus ingressantes já possuíam o ensino médio ou estavam a cursá-lo e não desejavam retornar ao primeiro ano no Ensino Integrado ou na CCI. Um dos entrevistados já havia concluído o ensino médio há mais de cinco anos.

(...) que eu entrei no SENAI eu já tinha o objetivo de alcançar no IFET e antes até de entrar no SENAI, eu tentei o IFET no curso de CCI, só que... não pude fazer o IFET pelo fato de ter que trabalhar, comecei a trabalhar muito cedo, por falta de condição financeira, eu tive que trabalhar cedo, então eu tive que esperar, tentar a CCE que é o curso que eu fiz (ACE2).

Eu optei porque eu já era for... já tinha o ensino médio, eu já tinha o ensino médio, então era só a parte técnica mesmo que me cabia (AC1).

Mas eu já havia feito prova para a CCI, mas eu não passei, mas como eu sou muito teimosa (risos...) eu insisti e eu não queria voltar um ano e fazer a CCI, então, eu optei pela externa (AC4).

Como se verifica, a CCE amplia o leque de opções para os alunos em diferentes situações, que não seriam tão bem sucedidos (ou nem o seriam), pelas demais modalidades (CCI e integrado).

Sobre a formação recebida na modalidade de CCE e as exigências do mercado

Com relação às impressões dos egressos entrevistados sobre o atendimento pelo curso às exigências do mercado de trabalho, todos responderam que os formandos pela modalidade de CCE atendem ao que o mercado exige para um profissional. Pelo fato de os egressos estarem atuando no mercado de trabalho, esse tema pode ser considerado como sendo chave para esta pesquisa, levando-se em conta que segundo os novos paradigmas para a educação os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade em constantes mudanças, assim como devem ser os construtores do seu próprio conhecimento e, portanto, sujeitos ativos do processo.

O presente estudo evidencia que o mercado vem absorvendo o egresso da modalidade de CCE, desde que ele possua a capacidade de suprir suas demandas por qualificação, tal como expresso nos depoimentos:

Eu acho que a pessoa que sai daqui, se aproveitar bem o curso, nessa área minha pelo menos, vai ter facilidade de enfrentar qualquer... qualquer ramo profissional (AC1).

Atende! Atende sim! Atende, porque a empresa, ela quando ela contrata um técnico, por exemplo igual... Técnicos do IFET e de outras instituições, não vou falar o nome para não denegrir. O que acontece? O técnico, ele tá bem preparado, quando ele chega na empresa ele atende mais do que o dono da empresa espera, porque eles não sabem bem o que que o técnico aqui do IFET tem como grade. Então, por exemplo, o técnico aqui é bem preparado, ele precisa é de atualizar os seus conhecimentos, com relação às tecnologias (AC6).

Na concepção desses jovens a formação na modalidade de CCE atende à realidade do mercado de trabalho atual, pois os conhecimentos adquiridos na IFET, são aproveitados no trabalho, embora o próprio mercado não conheça o perfil da formação desse aluno egresso.

Kuenzer (1999) mostra a crescente demanda do mercado por um ensino profissional de novo tipo, responsável pela combinação de conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos, passando a focar-se sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, sendo capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio do conhecimento. Esse ideário das novas habilidades – de conhecimentos, de valores, atitudes e de gestão – insere a CCE numa perspectiva educativa produtivista e mercadológica.

O significado das experiências vividas enquanto aluno

Nas avaliações que os egressos fizeram, de forma geral, das suas experiências enquanto alunos, constatou-se que cinco deles ressaltaram a qualidade do relacionamento entre alunos e professores e a ampliação do círculo de amizades, mesmo entre os desistentes e jubilados. De acordo com esses dados, percebe-se que, mesmo para os alunos da modalidade de CCE que fazem apenas as disciplinas de conteúdos técnicos na instituição, a socialização se mostrou viável, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e relacionais, possibilitando a convivência com colegas de vários níveis sociais e de diversos cursos.

Os egressos desistentes e jubilados do curso técnico reconhecem a dificuldade da inserção do jovem no trabalho. Em alguns casos, só perceberam mais tarde a importância da Educação Profissional de nível Técnico e sentem arrependimento pela desistência do curso. Os egressos desistentes e jubilados vivem atualmente a experiência da exploração no trabalho desqualificado quando, sem uma profissão definida, não realizam seus objetivos mais imediatos e seus planos de vida. Esses jovens parecem perceber que a profissão de técnico eleva a qualidade da inserção no mercado de trabalho e possibilita uma posição, mesmo que transitória, mais favorável à realização de seus objetivos.

Os entrevistados ao citarem a relação e a formação dos professores, que, segundo eles, distinguem a IFET de outras escolas de ensino médio, compararam essa relação com o “clima” das universidades. Na IFET, o aluno possui liberdade, mas é cobrado.

Mas, tem uma questão: tem bons professores. Os professores daqui têm uma formação muito boa, não só uma formação teórica, mas uma formação, cuja a qual eles tem a prática, eles sabem o que está acontecendo no mercado, eles sabem, professores que me deram aula no curso técnico, eram professores que tiveram uma longa vida na área industrial e são pessoas que dão aula na faculdade também (AC6).

... aí nós recorremos ou ao professor ou à Coordenação e eu acho que sempre houve um bom relacionamento, sabe, como eu posso te dizer? Uma interação, sempre houve uma interação entre Coordenação, professores e alunos porque se nós estávamos com problemas, eu creio que sempre que você estiver numa escola você deve estar sempre pronto a resolver seus problemas (AC5).

É possível supor que a relação com os professores juntamente com a ampliação das relações sociais durante a escolarização favoreça o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da comunicação e do raciocínio lógico. Os relatos demonstraram haver representações positivas em relação à instituição escolar, principalmente no que diz respeito à convivência e amizades estabelecidas nesse espaço.

Nesse sentido, confirma-se a tese de Dayrell (1996), de que as relações sociais educam e formam homens num determinado momento histórico. Kuenzer (2004) afirma que, para os filhos da burguesia, as relações sociais vividas desde a primeira socialização já permitem o desenvolvimento das habilidades, mas para os que vivem do trabalho, coloca-se a importância da escola para a aquisição dessas capacidades.

Outro aspecto detectado entre as experiências vividas na IFET foi a importância das aulas práticas, que possibilitaram aos alunos a aplicação da teoria. Nota-se que a estrutura de laboratórios e as aulas práticas são instrumentos que favorecem o conhecimento, dotando o aluno de habilidades práticas que contribuem para o seu desenvolvimento profissional: “Quando eu era aluno, gostava dos laboratórios, então no laboratório a gente podia ver na prática o emprego do nosso conhecimento” (AC6).

De certo, a manutenção dessas instituições nesse patamar de qualidade exige uma dotação orçamentária compatível, fato considerado pelo BIRD²⁷ como entrave para as diretrizes e orientações técnico-econômicas para os países emergentes, o que pode ser observado nas políticas educacionais dos anos 90, como a intenção de não permitir que a IFET oferecesse Ensino Médio, destinando-o à estrutura de ensino dos estados.

Outras experiências relatadas pelos egressos foram a liberdade do aluno e o acesso a diferentes culturas e diversidade de pessoas. Essa liberdade provavelmente se refere à ausência de um controle rígido sobre o aluno, à possibilidade de transitar livremente pelos espaços escolares. Alguns deles comparam a instituição com as escolas onde cursaram o

²⁷ Conforme os cálculos econômico-financeiros do Banco Mundial, a despesa média anual por aluno das escolas técnicas federais era da ordem de 1700 dólares, enquanto que para as demais escolas estaduais de segundo grau esta média situava-se em torno de 250 dólares por ano. O Banco Mundial apontou ainda críticas à “baixa equidade” dos sistemas educativos nacionais, observando que o custo médio anual por aluno das Escolas Técnicas Federais era muito elevado, se comparado ao mesmo indicador para as outras escolas públicas estaduais e municipais de ensino médio (BANCO MUNDIAL, 1989).

ensino médio ou o fundamental, onde os muros eram altos e os horários e a disciplina rígida.

Coelho (2003) também constatou em seus estudos que o simples deslocamento de seu bairro de origem até a escola e a convivência com diversas pessoas constitui-se numa ampliação positiva das experiências para os alunos. Segundo os entrevistados,

Assim, geralmente nos colégios você entra e fica trancafiado lá e só sai quando eles liberam, aqui no IFET você entra na hora que você quer, você sai na hora que você quer, mas você sabe das suas responsabilidades e a suas posições erradas ou certas, você vai ter que se justificar por elas, então assim, isso eu acho que eu aprendi muito aqui dentro do... (AC2).

(...) os amigos que você tem no bairro, você já está acostumado com eles, já na IFET são amigos de vários cantos de BH, então você tem amigo no IFET por afinidade, não é por causa de localização, que geralmente você tem em outros colégios (AC2).

Te dá liberdade de você entrar e sair na hora que você quer, de freqüentar a aula se você quiser, também ser aprovado se você quiser, porque se você não for na aula você não vai ser aprovado, né? E... assim me proporcionou uma estrutura muito grande, então foi uma... assim uma experiência muito valiosa até mesmo pelo número de estudantes que o IFET comporta, então eu tive contato com muitas pessoas, muitas áreas diferentes com professores é... formados em áreas diferentes do que os professores da escola pública são formados, então são praticamente todos engenheiros, ou áreas mais técnicas entendeu? Então assim foi um ponto de vista um pouco diferente do que eu já estava acostumado a ter (AC4).

Para esses jovens, com um cotidiano marcado pelas responsabilidades, e pela fase adulta precoce, a escola passa significar também, além do estabelecimento para o aprendizado, como espaço que possibilita o encontro entre os amigos, mantendo uma diferença na relação estabelecida na família e no trabalho. Dessa forma, a escola passa a ser marcada, por ser um espaço de novas relações.

Ao serem questionados sobre as atividades extracurriculares e outras atividades culturais na IFET os entrevistados citaram: atividades esportivas proporcionadas pelo Departamento de Educação Física, Grêmios Livres Estudantis²⁸, uma feira anual de ciência e tecnologia além de várias palestras e seminários. No entanto, a maioria deles, principalmente os alunos do noturno, disseram não participar das atividades porque trabalhavam e não tinham tempo, demonstrando pouca ou nenhuma possibilidade prática de uma relação social na escola. Essa ausência de uma relação extraclasse ampliou o distanciamento do aluno com a instituição dificultando a superação da heterogeneidade

²⁸ A organização de grêmios estudantis para representar os estudantes em qualquer escola pública ou privada do país é garantida pela Lei n. 7.398/85.

com as outras modalidades de ensino e construção de uma identidade com estabelecimento²⁹ (COUSIN, 1993). A seguir, alguns extratos de depoimentos em que essas atividades são destacadas:

O IFET é fantástico, nós participamos de campeonatos, eu lembro foi muito bom, é uma escola excelente, sem dúvida (AJD2).

O que eu mais gostava? Olha, o IFET era uma escola muito dinâmica, né? Tinha muitas atividades, muitas palestras, muitos cursos e o que eu mais gostava era da estrutura, né? Dos professores, né? Dos alunos também, aplicados, aulas de desenho, laboratórios assim de qualidade, eu gostava muito da estrutura que o IFET oferecia pra gente (AJD2).

(...) a gente fez algumas visitas técnicas, né? Nós fomos lá no... na Fundação Conradi, em Itaúna. Realizamos algumas visitas técnicas, é jogamos bola, né? Disputamos campeonato de futebol de salão, de campo (AJD3).

... isso eu acho que eu aprendi muito aqui dentro do IFET e aí esse... você sente também... essa questão do movimento estudantil isso pra mim durante um certo período foi muito fundamental, foi ruim durante um certo período, porque minha vida só girou somente em cima dele entendeu, eu, eu não soube controlar isso durante um outro período, mas meu início, o início foi fundamental porque essa questão de você entender que você pode ser diferente que você tem poder de decisões, que você tem responsabilidades, que tudo que você fizer tem uma ação e é... é... essa ação vai ter um retorno positivo ou negativo dependendo de sua posição, isso o IFET me ensinou (AC2).

Observa-se que a estrutura física, as atividades esportivas e extracurriculares, como as visitas técnicas e também o movimento estudantil mostraram-se eficazes na garantia de uma aprendizagem diferenciada, despertando a iniciativa e elevando a auto-estima dos jovens. Para esses jovens o clima institucional com a participação esportiva e atividades extracurriculares foram fatores cruciais para a formação profissional.

Dificuldades encontradas durante o curso

No que diz respeito a dificuldades em acompanhar o curso técnico de Mecânica Industrial, oito entrevistados consideraram que o curso tinha sido difícil, principalmente devido ao nível de ensino ser diferente das outras escolas que frequentaram. Todos julgaram como maior dificuldade o fato de o curso ter como base as ciências exatas, baseadas na aplicação dos fundamentos da Matemática e da Física. Esse fato pode ser observado no relato de um dos professores entrevistados: “Ele tem... primeiro ele tem

²⁹ A noção de estabelecimento foi introduzida para se compreender os fatores que agem nas escolas, parte-se da premissa de que a política dos estabelecimentos - a natureza das relações sociais entre os atores e o projeto pedagógico e educativo, é responsável em parte pelo desempenho dos estudantes (Cousin, 1993).

deficiências, ele já traz na bagagem dele uma qualidade muito ruim no ensino anterior, então ele é muito fraco em Matemática, Português e Física, na verdade ele é fraco de tudo, até de estrutura” (PRO3).

Dois tiveram menor dificuldade, embora tenham citado a disciplina de MECTEC – Mecânica Técnica e Resistência dos Materiais – como a que mais lhes exigiu esforços. Outros dois consideraram não ter dificuldades pelo fato de terem feito um bom ensino médio e terem cursado ensino profissional na área de mecânica. Esses fundamentos os auxiliaram nas disciplinas técnicas e no Desenho Mecânico.

É, eu acho que eu fui atingido pelo monstro que... que atinge todo mundo, o contato com MECTEC, com Elementos de Máquinas que... foge um pouco do que agente tá habituado a ver de Matemática e Física na escola convencional e o que a gente encontra aqui é bem diferente, bem diferente, mesmo com um curso profissionalizante ainda... ainda... tive dificuldades (ACE3).

Mais na parte teórica. Justamente por causa que eu te falei dessa parte da escola às vezes ser um pouco mais fraca. Depois que você chegava aqui você era obrigado a saber de algumas matérias já, que você não tinha conhecimento, já pegava do ponto que você já sabia já e você às vezes não sabia (AC3).

(...) logo quando eu entrei eu achei muito pesado o MECTEC porque envolve puramente a Física e a Matemática no primeiro módulo, é muito difícil porque eu tinha acabado de vim da escola pública estadual e... encontrei uma certa dificuldade apesar de ter me destacado entre os alunos de lá. Chegando aqui eu vi que o universo era um pouco diferente, quando eu fiz a primeira prova valendo vinte pontos e eu tirei quatro eu falei assim: uai, nunca aconteceu isso na minha vida (AC5).

(...) então, por exemplo, eu quando eu vim pro IFET eu tava estudando em outro colégio num mês de aula que eu via no outro colégio era uma semana de aula aqui, entendeu... (AC2).

Dificuldade, um pouco porque a realidade era muito distinta, né? Porque da escola, a escola pública desde a sétima série entrei na escola plural, então não era muito cobrado, né? Embora eu tenha sido uma aluna muito assídua, né, era muito diferente a realidade, assim era um lugar que não cobrava nada pra um lugar que cobrava tudo (risos...) em termos de provas, de avaliação, então exigia um pouco mais de dedicação pra estudar, tinha que fazer os exercícios e tudo (AC4).

Porque ali infelizmente o tempo era rápido, as coisas passavam muito rápido. Então a gente chegava... era chegar na sala de aula era matéria e não tinha mais tempo pra... no final de semana sábado as aulas (AJD1).

Mas um público federal, né? Não pública estadual, entendeu? Na pública estadual é o ensino é muito menos puxado, aí quando aí tem um contraste, né, quando nós saímos de lá e vem para a CCE pra cá a gente percebe essa diferença (AC5).

Ao serem questionados sobre a estratégia para superar essas dificuldades, a maioria disse ter que aumentar o horário de estudo, formando grupos de estudo e recorrendo aos professores fora do horário normal de aulas.

Cury (2005) revela informações que auxiliam na análise sobre a eficiência desta modalidade de ensino, no momento em que ele confirma a falta de preparo dos alunos da escola fundamental. Segundo esse autor, o número de matrículas no primeiro ano do ensino fundamental aproxima-se de 5,6 milhões, não chega a 2,9 milhões no oitavo ano. E as avaliações de desempenho escolar, como as do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB – e do Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos – PISA –, indicam, ainda, que muitos alunos lêem mal e escrevem com erros e muita dificuldade.

Segundo Ramos (2002), em seus estudos sobre a pedagogia das competências, o fato de a atividade profissional ter uma natureza prática não implica que a ação deve preceder aos conceitos. Ela enfatiza que a apreensão e a construção dos conceitos científicos que fundamentam as práticas são condições *sine qua non* para a realização de tarefas específicas. Ao apresentarem uma deficiência cognitiva anterior, é justificável que os alunos dessa modalidade tenham dificuldades no acompanhamento, conduzindo à reflexão sobre os rumos das políticas públicas para a EPT e a precariedade da modalidade de CCE.

Kuenzer (2004) vai mais além, quando afirma que onze anos de escolaridade já não são mais suficientes para favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores que articulem conteúdo e método, na perspectiva da autonomia intelectual e ética, ou seja, na perspectiva criadora e transformadora. A autora argumenta: “E já há relativo consenso acerca de que uma formação profissional de qualidade para algumas áreas só é possível nos níveis de pós-graduação, e mesmo assim, articulada à experiência profissional” (KUENZER, 2004, [S.p.]).

Para os alunos da CCE, principalmente do noturno, o fato de ter que trabalhar e estudar tornava a situação mais complicada, uma vez que eles tinham que conciliar o horário de trabalho com o de estudo, abrindo mão de seu horário de lazer ou com a família. Observa-se que, para esse estudante-trabalhador do noturno, essa rotina faz parte do seu dia-a-dia, em que o tempo destinado a essas duas atividades acaba configurando um cotidiano que apresenta características bastante peculiares, tendo em vista outros jovens não inseridos na condição de estudante trabalhador.

Ao comparar com os alunos da CCI, fica claro, que esses jovens, de melhor posição social não necessitam estudar à noite, pois o capital econômico de suas famílias lhes possibilita a inserção no mercado de trabalho, geralmente, após a escolarização básica ou até mesmo superior. Frigotto (2004) afirma que o trabalho diurno, executado por esses jovens, nos moldes como vem se desenvolvendo, de forma precária, principalmente em relação às excessivas cargas horárias, é sem dúvida uma forma de excluir cada vez mais os jovens pobres do pleno direito à educação, levando-os a uma educação fragmentada, cujas bases se constroem em meio ao cansaço e ao baixo rendimento.

Posso dizer que é um curso difícil porque depende de tempo pra você estudar e... a maioria das vezes nós não temos esse tempo porque às vezes trabalhamos, né? Então eu acho que isso dificulta bastante (ACE1).

Bom... acho que os principais problemas que eu enfrento hoje, foram os que eu enfrentei aqui enquanto eu estava em curso, que é o fato de eu ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, por não ter uma condição financeira muito boa (ACE2).

Aí eu dormia na sala. Aí eu vi que tava... tava, difícil. Então, eu achei melhor eu passar de manhã para tarde, porque dá tempo para chegar em casa e dormir. Acordo meio dia almoço, e eu vô pra a IFET... (...) Na hora que eu voltar dá tempo deu dormir um pouco até na hora de trabalhar (AC1).

(...) assim tinha uma carga pesada de trabalho, eu saía de casa 7:00 horas e ficava na indústria até ali, eu trabalhava na Coca Cola, ficava ali até às 17:30, pegava o ônibus e ia direto pra escola, passava uma hora que 6:30 às 7:00 nesse período, era um tempo pra gente dar uma revisada na matéria, e de 7:00 às 10:30 a gente tinha a carga horária normal de estudo, né? Nesse sentido uma das coisas que eu acredito que influenciou pra eu não dar continuidade no curso foi isso, essa carga pesada de trabalho, chegava na parte dos estudos, era muita matéria, era carregado mesmo (AJD1).

Às vezes a carga de horário era muito pesada né? Tinha dia que eu trabalhava, fazia cinco máquinas por dia, e tinha que produzir e ali né eles exigiam isso, então é você chegava numa aula de Máquinas Térmicas via aquele monte de cálculo, você começava a não entender nada do que ele tava falando, ou seja, de oito e oito e quarenta se não me engano, até às dez e meia, você ficava ali é mais... no princípio da aula você começava a entender mas depois que ele ia terminando o cálculo, você não sabia mais o que ele tava falando, então você chegava até a praticamente a dormir dentro da sala, então isso é algo assim é uma dificuldade que eu tive foi essa, essa questão do trabalho ter, conseguido planejar isso (AJD1).

No Brasil, onde não há políticas públicas capazes de atuar sobre as desigualdades sociais como um todo, geralmente os jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos se ingressam no mercado de trabalho em idade precoce, restringindo-os de privilégios que somente os segmentos mais favorecidos acabam possuindo. Já para os jovens pertencentes às famílias ricas, inseridas num ambiente familiar repleto de

oportunidade, torna-se comum à entrada no mercado de trabalho mais no final da juventude. Os jovens pertencentes a um segmento social mais privilegiado geralmente tendem ao estudo em tempo integral, sem se preocupar com o trabalho em época de escolarização. Frigotto (2004), em seus estudos sobre juventude, trabalho e educação, no cenário brasileiro, enfatiza que os filhos dos donos de meios de produção, geralmente, estendem a fase da infância e da juventude, com grande maioria desses jovens, que iniciam sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos e em ocupações ou atividades de melhor remuneração.

Os egressos relataram que a segunda maior dificuldade, após o fato de trabalhar e estudar era a distância da IFET à sua residência e também até a sua escola onde cursavam o Ensino Médio, para os que estudavam concomitantemente, o que foi corroborado por professores entrevistados e pela profissional de assistência estudantil.

(...) o que eu menos gostava era da localização do IFET, que pra mim ficava muito longe, daqui na hora de voltar era umas duas, uma hora e meia mais ou menos ou mais pra chegar aqui em casa. Era a localização era o que eu menos gostava (AJD2).

(...) às vezes eu saía da minha casa pra vim pro IFET a pé, então assim são três horas de caminhada (AC5).

(...) ainda a gente percebe atualmente a demanda maior pra permanência do estudante na escola, nesse sentido né, das questões materiais, o que mais onera atualmente a permanência do estudante é o gasto com o transporte sobretudo pra aqueles estudantes que moram e residem na região metropolitana, é um perfil do estudante, tanto do técnico quanto da graduação, ser da região metropolitana. Temos muitos estudantes de outros estados e de outras regiões, então o gasto... Outros moram com outras famílias, em geral, o gasto maior é com o transporte e esse tem sido essa tem sido a grande demanda por programa atualmente (PTA1).

O aluno morava em Venda Nova mas tinha que deslocar até a Nova Suíça para fazer a parte profissionalizante, já era inviabilizado para esse aluno. Isso se tentar fazer o tempo que ele perdia em ônibus deslocando, já era um fator complicador, era um fator extremamente complicador, ao passo que aquele aluno que vinha para o IFET, ao mesmo tempo fazendo o ensino médio e o ensino profissionalizante, tinha muito mais aproveitamento e facilidade porque ele não tinha tempo de deslocamento, ou seja, um fator preponderante para dificultar o... essa permanência ou aproveitamento do aluno da CCE (PRO1).

Algumas matérias foram consideradas difíceis e desestimulantes, principalmente as matérias que exigiam cálculos e a aplicação de fundamentos matemáticos. Certamente isso está relacionado com uma questão maior, que diz respeito à qualidade do ensino das instituições públicas de origem, como relatado por um dos professores entrevistados: “o aluno da CCE é um aluno sofrido porque vem de escolas ruins”. Esse fato afetou

significativamente o desempenho escolar dos alunos, que desistiram ou abandonaram o curso.

Os entrevistados compararam o nível de ensino da instituição com as outras escolas, considerando-o como sendo mais “puxado” e “forte”.

(...) da área técnica, né? o científico também, que aqui é bem mais forte que a escola pública, né? Com certeza eles saem... É mais tipo assim, aqui tem um diferencial, né? Igual eu falei no começo, o IFET já é conhecido justamente por esse ensino, né? Aqui eu acho que é mais qualificado pra... pra pessoa sair daqui melhor, mais instruída! (AC3).

É como eu disse, a diferença de ensino [em relação a colegas formados em outras escolas]. Porque o ensino aqui, eu considero que é muito, muito mais puxado, mais pra realidade mesmo, e eu vejo isso no dia-a-dia e que na indústria nós somos cobrados. (...) A diferença das escolas é exatamente isso, que no IFET, pelo fato de ser um ensino mais puxado, mais complicado, nós ficamos sempre em busca do conhecimento, à procura do conhecimento a busca de como fazer, do que fazer e como fazer, entendeu? E... talvez... eu creio que eles muitas vezes não tem (AC5).

O IFET, não é que é mais rigoroso, as matérias que são mais difíceis! No Ensino Médio, não, o Ensino Médio é tranquilo demais, né? (AJD3).

Nó... demais, não tem nem comparação! O ritmo do IFET é 180 por hora, enquanto os outros estão a 20. Eu acho que por ser uma escola federal ele contava com um corpo de professores que tem que... os professores sabem que ali eles estão formando é ... futuros profissionais, que vão se destacar no Brasil, né? (AJD2).

A partir desses depoimentos pode-se observar que há de um lado a queixa relativa ao rigor das cobranças e do outro, o quanto esse rigor foi benéfico para a formação profissional do egresso. O que se destaca é que a “qualidade” do ensino da IFET traduz-se e confunde-se com o nível de cobrança, com o sistema de avaliação e com postura a dos professores.

Percepção das diferenças entre as modalidades oferecidas pela instituição

Pelos depoimentos, observa-se que os alunos percebiam diferenças entre eles e os demais alunos de outras modalidades. Perguntados sobre as dificuldades encontradas pelos seus colegas, eles responderam que muitos tiveram dificuldades. Diante disso, a oferta, na modalidade de CCE, evidenciou uma característica já apresentada por Couto (2002), que indicou como principal dificuldade desses alunos a falta de base de ensino para acompanhar o nível de complexidade das disciplinas técnicas.

Com base nessa evidência e na consciência de que isso poderia ocorrer, a coordenação do curso técnico de Mecânica Industrial da instituição introduziu na carga horária e na matriz curricular disciplinas de Matemática, Português, Física e Redação para ampliar as possibilidades de acompanhamento dos alunos nas disciplinas técnicas. Tal experiência não obteve êxito porque, segundo um dos entrevistados, que na época era coordenador adjunto de Mecânica, não houve uma devida “integração” entre os professores da educação geral e da educação profissional:

(...) a primeira tentativa que a gente fez com Matemática e Física não foi bem entendida pelo pessoal e o fracasso foi geral e o pessoal acabou tomando bomba na Matemática e na Física e em Português. O pessoal não entendeu que a função deles ali nas aulas de Português, Matemática e Redação era de tentar recuperar os oito anos de ensino ruim e não dar pau no aluno porque esse aluno já tinha tomado pau, não precisava tomar mais um, né? Então, é o que o pessoal vinha falar pra gente, é que o aluno era muito fraco, que não sei mais o quê, mas... naquela época o nosso raciocínio já era, uma máxima que a gente tinha, junto ao então coordenador do curso: o aluno entrou na escola, ele passa a ser um problema nosso, nós temos que resolver o problema dele, seja com plantão, seja com o que for, nós temos que dar condições para o aluno recuperar. Se não, nós vamos investir e vamos perder esse investimento. Então, a gente trabalhou muito nisso, mas infelizmente acabou prevalecendo uma outra idéia que tirou, acabou saindo todas essas disciplinas do currículo (PRO3).

Cabe destacar que, embora haja dificuldade no acompanhamento, conforme os relatos acima, por outro lado, existe um engajamento e interesse maior por parte dos alunos da CCE, o que muitas vezes os destacava sobre os demais alunos de outras modalidades. Não obstante, os dados quantitativos que apresentam um índice de evasão de 36,16%, mencionados no início desse capítulo, corroboram a constatação da dificuldade de acompanhamento desses alunos frente aos das outras modalidades, comprovando o que os professores entrevistados relataram em suas entrevistas:

Olha, o nível de ensino do IFET, eu acredito que continuou o mesmo. O nível de ensino continuou o mesmo. O nível de esforço que o IFET teve que empreender foi muito maior, porque os alunos eram... quer dizer, tinham menos recursos de aprendizagem do que os outros. Então o esforço que o IFET teve que empreender é muito maior, então exigia muito mais dos professores do que exigia no processo anterior (PRO1).

(...) a diferença existe e bastante marcante, tá?! Primeiro ponto: a dedicação dos meninos da CCE, eu vejo ela maior do que a da CCI em relação às disciplinas profissionalizantes. Eles são mais interessados, mais dedicados, tá? Essa é a diferença que eu percebi. Mas em contraposição a isso tem uma outra diferença: a dificuldade de acompanhamento era muito maior, então houve também, pela dificuldade, uma desistência muito maior. Então houve sim uma diferença muito grande de comportamento. Tem a dificuldade, tá certo, mas também houve uma dedicação, enquanto os alunos da CCI, eles tinham mais facilidade, aprendiam as coisas com maior velocidade, ou pelo menos fazer as provas com maior

velocidade, não sei se era aprendendo realmente, mas tinha mais capacidade de desenvolvimento, no que o aluno da CCE tinha mais dificuldade (PRO1).

(...) dele mesmo, de vida de família e tudo mais. Mas ele compensa isso com uma garra muito grande para recuperar pelo menos a maior parte, né? É lógico que você tem uma parte aí que não dão nada realmente, mas a grande maioria deles é... são muito esforçados e recupera isso e lamentavelmente muitas vezes o professor só percebe que ele é muito esforçadinho, não percebe que tem toda uma bagagem negativa que tá atuando em cima dele (PRO3).

Em geral, esse pessoal [alunos com maior dificuldade], tinha dificuldade principalmente nessas matérias de cálculos, né? MECTEC... Você precisava pegar coisa assim, tipo expo... tipo funções, tipo figuras geométricas, coisas básicas, o pessoal agarrava. Na parte da mecânica, se você desvinculasse mecânica de qualquer coisa de cálculo, o pessoal mandava brasa (AC2).

As colocações dos entrevistados expressam que esses jovens sentiram certa inquietude ao notarem que o Ensino Médio não os preparou para a vida laboral em condições vantajosas. Schuda (2005) afirma que estes são tipos de jovens que constroem seu projeto de inserção social futura numa perspectiva “meritocrática”, ou seja, aqueles jovens que ao terminarem o Ensino Médio acreditam que o prosseguimento dos estudos, independente de sua situação socioeconômica, como uma ferramenta efetiva para se alcançar melhores posições no mercado de trabalho, consciente que este se configura como sendo competitivo e hostil. A execução desse projeto de vida se apresenta como alternativa para quem não dispõe de recursos para financiamento da faculdade e necessita ampliar as possibilidades de encontrar o primeiro emprego ou melhorar sua condição profissional atual no trabalho.

Cabe mencionar que dois alunos egressos, sendo um concluinte e outro desistente, sentiram que a instituição os tratava de forma diferenciada com relação aos alunos da CCI. A introdução dessa modalidade de ensino, como já explorado na Introdução deste estudo, mudou o *ethos* da instituição e causou reações internas. Como se verifica, os alunos sentiram o reflexo dessa reação como um limite às suas pretensões:

Ah! No geral os alunos da interna têm mais oportunidade de... fazer visitas técnicas, de viajar, de ir para feiras, os alunos da externa às vezes são esquecidos, ou quando vão é porque às vezes sobram uma vaga assim... e e e que tem essa oportunidade mais é o... no meu modo de pensar eles são um pouco esquecidos acho que deveria ser dosado da... ou 50% pra cada, porque tem muitos alunos bons na CCE também (ACE1).

(...) eles ficavam mais tempo, né, eles tinham mais... parece que eles [alunos da CCI] eram mais familiarizado com o pessoal, tinha um, a todo momento que a gente chegava no laboratório de informática ele estava lá, parece que eles que dominavam ali, então parece que eles tinham mais um, não sei se é porque eles estavam mais tempo ali, né? Um ano a mais, já estudaram ali, o IFET é só o

segundo grau só, né? Ele parece que tinha uma diferença sim, em relação a gente sim eles tinha mais, já tavam mais ciente de onde era as coisas, o que fazer... (AJD2). Inclusive eu senti que nós tivemos uma palestra de recepção e eu senti meio que uma hostilidade quando se citou a CCE, parece que... que o pessoal que era da interna ou de outras modalidades não tavam, parece que não sentindo muito bem não, não sei se foi ameaçado, porque ia manchar o nome do IFET, não sei o que eles tavam pensando não, mas eu senti meio uma hostilidade assim, não sei se era hostilidade, assim uma repulsa assim do pessoal, num discurso lá, foi... apesar disso apesar daquilo, eu senti assim meio... mas eu tava ciente sim de outras modalidades (AJD2).

Na realidade, o próprio preconceito entre os alunos no meu ponto de vista do ensino médio e CCE, existe um preconceito entre os alunos e... acho que parte mais do ensino médio da CCI do que da CCE, acho que parte mais porque, é um pessoal que fica o dia todo, né, no IFET, então eles formam uma família ali. E a externa, não, pessoal tem uma dinâmica lá fora, estuda em outro colégio, trabalha e vem pra cá, né? Então assim... integra também mas, é separado. Você vê a CCI e a CCE não... Não se juntam, não! É, é porque, não existe convívio junto né? Não existe coisa junta (AC2).

Esses dados confirmam a tese de que a reforma da EPT alterou o *ethos* da IFET, não somente em sua estrutura institucionalizada, mas também em sua cultura escolar. Os relatos dessas experiências vividas pelos egressos da CCE apontam para uma fragmentação e desestabilização da cultura escolar até então vivenciada pela comunidade. A falta de preparação do corpo de professores e dos demais profissionais envolvidos no processo de ensino pode ter contribuído para a elevação do número de desistência e jubramento desses jovens na modalidade de CCE. Atreveu-se a utilizar as falas de um dos professores entrevistados, hoje coordenador do Curso Técnico de Mecânica Industrial: “o aluno entrou na escola, ele passa a ser um problema nosso, nós temos que resolver o problema dele”.

O ensino médio em outra escola: possibilidades e limites

Com relação à realização do ensino médio em outra instituição que não a mesma do ensino profissional, seis egressos revelaram que essa condição interferiu negativamente para o seu desempenho, cinco consideraram que o ensino médio em outra instituição foi suficiente para acompanhar e um deles considerou que a interferência foi parcial, necessitando apenas de um tempo para se adaptar ao sistema.

Segundo o Parecer CNE/CEB n. 16/97, essa independência entre o ensino médio e o ensino técnico seria vantajosa tanto para o aluno, que teria mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que poderiam, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. Conforme o texto do parecer, não haveria “nem

separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal n. 5.692/71”.

Em contraposição a essa concepção de Educação Profissional reduzida e fragmentada, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem o ensino integrado como uma necessidade para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores, visando a uma formação integral do ser humano que significaria uma travessia em direção ao ensino politécnico e à superação da dualidade educacional. Complementam:

(...) o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15).

Nesse dilema, essa modalidade de ensino vem sendo vista como uma concepção epistemológica que privilegia a prática em detrimento da teoria. Contudo, o pensamento e a política que têm como perspectiva uma sociedade mais justa não podem abrir mão do princípio da igualdade, por isso Cury (2005) afirma que o princípio da igualdade com o de equidade demanda políticas inclusivas e compensatórias:

As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Além disso, compreendida a melhor escolaridade, elas atendem à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada e com isso ancoram em uma base maior de inteligência o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Mas não se pode ignorar um certo risco populista que as políticas diferencialistas podem incorporar (CURY, 2005, p. 24).

Evidencia-se pelas colocações do autor que a educação para os jovens pobres, efetiva-se de forma excludente, pois os jovens, além de terem acesso a uma educação pública precária, têm uma parte de seu tempo dedicado a atividades predatórias, o que se configura em um dos grandes empecilhos para que esses jovens concretizem uma educação de fato.

Pode-se concluir que os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizarem na idade própria podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio, apoiado com recursos que proporcionem a esses sujeitos o recomeço de sua

escolaridade sem a sombra de um novo fracasso, sendo a modalidade de CCE vista pelos jovens entrevistados como uma possibilidade para eles.

Representações sobre o mercado de trabalho e a condição do trabalhador na sociedade atual

Ao serem questionados sobre suas concepções sobre o mercado de trabalho e a condição do trabalhador no Brasil, nenhum deles considerou como sendo boas ou ótimas, sendo que oito consideraram as condições ruins ou péssimas e um acreditava na possibilidade de melhoria.

Então eu sei que sou explorado aí, mas é mesma coisa que eu saber que eu sô explorado e não ter como reagir. (...) Foi mais na... na vivência mesmo, na empresa você vê que você é tratado como número e coisa assim (AC1).

(...) a situação é precária, é precária porque você não tem grau de instrução, é precária porque você não tem curso profissionalizantes para os trabalhadores, é precária porque você não tem escolas que possam ajudar eles a se formarem, não só é como técnico, como profissionais... É precário porque existe baixos salários, então o próprio trabalhador, que ele visa por exemplo, ele... é... é se formar... visa... ele se especializar em alguma coisa. Às vezes ele não consegue, porque ele já tem família né? Ele tem prioridade antes (AC2).

Por outro lado, existe uma é... um pouco psicológico dos trabalhadores, porque de gerações em gerações, em gerações, que as coisas só vêm piorando, então existe uma esperança de que é possível mudar, mas ainda existe um, uma certo... uma angústia nesse sentido, porque as esperanças não são concretizadas, né? É... então, eu acho por esses fatores, o trabalhador em si está desmotivado nesse sentido (AC2).

(...) por exemplo, ele vai pagar um curso de... hoje um curso de AUTOCAD é R\$ 500,00 e hoje um outro curso de SOLIDWORKS é R\$ 2.000,00, então o trabalhador, que não tem uma empresa por trás, que paga nesse sentido de possibilitar a ele a se esforçar, né? É... que dá subsídios para ele, é mais difícil (AC2).

Acho muito complicado, principalmente nessa área, que eu vou falar procê, assim tipo... assim a pessoa tem que se qualificar e às vezes não tem aquele tempo devido ou então não tem condições de ter uma qualificação melhor, justamente por causa disso ele tem que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, então fica uma coisa ou outra, fica tudo pela metade. Você não faz seu serviço direito e nem estuda direito, fica tudo pela metade. O certo seria a pessoa já ter uma formação desde novo e depois começar a trabalhar já com a qualificação melhor, depois fazendo algum curso, né? Muitas pessoas são obrigadas, às vezes, a trabalhar até cinco, depois pegar a escola às sete fazer uma engenharia ou outro curso superior. Acho isso complicado (AC3).

Varia muito da empresa, acho assim, tipo assim, eu particularmente a primeira empresa que eu entrei eu achei que o trabalhador é muito desvalorizado! Até falta de respeito com o trabalhador mesmo, porque tanto que eu saí de lá por

causa disso, porque além do salário não compensar pelo tanto que você fazia lá dentro, eles não davam muito valor à sua profissão (AC3).

Porque assim, existem trabalhadores e trabalhadores sendo as... semi-escravo, existe trabalhadores qualificados que por falta de opção, talvez, né? São obrigados a fazer trabalhos que não exigem a qualificação que eles possuem. Pouca valorização! Aliás, existem muitas empresas que é... eles querem contratar pessoas com seis meses, um ano de experiência pra pagar R\$ 400,00, R\$ 450,00, então há uma desvalorização muito grande, embora creia... eu tenha esperança que esse quadro vem se revertendo porque a demanda por profissionais tem aumentado muito (AC4).

... agora os trabalhadores que não têm qualificação, o mercado de trabalho tem cada dia mais ele vem se restringindo então assim, igual eu falei, provavelmente eu seria *telemarketing* ou vendedora de loja de roupa (risos...) que é o que não exige conhecimento praticamente nenhum! Então esses profissionais assim, eles têm uma carga de responsabilidade muito grande e uma remuneração muito baixa, exatamente por essa falta de qualificação (AC4).

Oh, hoje em dia eu vejo a situação do trabalhador melhorou bastante, eu acredito que antes a situação era bem pior (AC5).

Antes o mercado era um pouco mais restrito, porque poucas pessoas consumiam, não era todas as pessoas que consumiam. Você pode olhar há uns doze anos atrás, poucas casas tinham telefone, poucas casas tinham televisão a cores, poucas casas, entendeu? E de maneira que... hoje em dia nós temos mais acesso. Aí, pelo fato de termos mais acesso, nós aumentamos o nosso consumo; aumentando o consumo, vai ter que aumentar a produção, não é isso? Só que o medo principal é esse: essa produção tá aumentando, tá ótimo, maravilhoso, mas até quando vai continuar? (AC5).

Mesmo que seja um pouco, dependendo da formação, também, né? Pela formação, com certeza, a pessoa é valorizada, sim! Pela formação, por exemplo: se uma pessoa não tiver uma formação básica nem um segundo grau, considero o 2º grau uma formação básica, ela é uma pessoa pouco valorizada (AC5).

Olha, eu vejo a situação do trabalhador no Brasil da seguinte maneira: às vezes eu ligo a televisão, vejo o jornal falando que, em média, na Europa o trabalhador tem um grau de instrução maior que no Brasil e que isso que proporciona mais empregos aqui no Brasil. Daí uma defasagem salarial, como eles dizem. Mas eu acho que isso é uma tremenda de uma mentira, porque eu me considero um trabalhador bem formado, até mesmo pela minha pouca idade, minha profissão me cobra uma idade maior, eu vejo que a situação do trabalhador no Brasil, pelo fato assim, ter muitos profissionais em certas áreas, proporciona que o pessoal faça quase que um leilão de quem dá menos... (AC6).

Hoje ele tem, tem muitos meios pra se conseguir, né? É... dependente da área, você... com estudo, hoje a informação é tudo (AJD1).

Bom, pelo que eu tenho acompanhado, é... a oferta de emprego vem aumentando, né? Mas o que eu vejo é que a qualificação está deixando a desejar (...), tá carente, o mercado está precisando de profissionais para atingir esse crescimento que eles querem, profissionais qualificados, né? Está faltando esses profissionais, é isso que eu vejo do... da situação do profissional brasileiro, que ele tem que se qualificar, não pode ficar parado, não tem como! (AJD2).

Salário defasado, eu acho que o Brasil, não só Minas, né? Agora, generalizando, eu acho que o Brasil, de uma forma geral, não tem sindicato, Anselmo, entendeu? Sindicato mesmo que luta pela classe (AJD2).

Mas eu acho que muitas vezes o trabalhador no Brasil ele desconhece muitas coisas que lhe é direito, né? Eu acho que ele engole goela a baixo, na linguagem simples, né? E não reivindica, né? (AJD2).

A diferença pode ser na cultura, na... na educação das pessoas lá. Depende do país também. Igual na Alemanha! As pessoas todas são bem estudadas, todos... Então eles têm o nível cultural alto, né? Então eles não aceitam qualquer coisa (AC1).

(...) como existe mais capital acumulado, facilita que esse grau, né, de exploração do trabalhador seja um pouco menor, então possibilita que o, o, é... essa raiva que o trabalhador às vezes tem tenha pelo seu trabalho, seja um pouco menor, né? Então, assim, agora, existe um processo de exploração que eu acho que é mundial, que esse sistema faz isso no meu ponto de vista, que não vai ser mudado a não ser enquanto exista países (AC2).

(...) só que eu acho que existe um erro também na história, no sentido em que querem, querem acabar com o processo produtivo, por exemplo se acabar com as máquinas, acho que não é isso, a gente quer que, na realidade o trabalhador... na máquina que funciona... oito trabalhadores trabalhando 8 horas por dia, né? A gente tem uma máquina que cada trabalhador desse, possa trabalhar 1 hora por dia e para que essa uma hora, possa ser dedicado ao lazer, ao esporte possa ser dedicado à ciência, né, aquilo que ele realmente tenha prazer, a cultura... e que hoje os trabalhadores do Brasil e do resto do mundo não, não tem na realidade essa possibilidade, no meu ponto de vista (AC2).

Olha, eu tenho até um amigo meu que mora no Japão, agora, e ele tá trabalhando como operário (...) Em termos de salário, em termos de reconhecimento em termos de assim... ele falou comigo que ele trabalha cerca de dez horas por dia, que aqui pela legislação não é permitido, porém ele é reconhecido! Ele recebe bônus remunerado por produção, então se ele atinge as metas dele, ele é recompensado por isso, enquanto aqui não é toda empresa que faz isso. O salário também, condições de trabalho que é um ambiente limpo, silencioso, mesmo às vezes em ambientes produtivos que muita máquina operatriz que faz barulho, eles têm... realmente são obrigados a utilizar o equipamento de proteção. Então, assim, acabam sofrendo muito menos impacto, tanto físico quanto psicológico, né? Então, assim, em outros países também eu acredito que o trabalhador, ele é mais recompensado, principalmente financeiramente e que ainda é uma das grandes disparidades que causam maiores divergências socioeconômicas no Brasil, que é a questão da má remuneração (AC4).

(...) acho que é um fato cultural! Nós somos assim, um fato cultural, que tem que mudar tem que melhorar. (...) É... pelo fato de ser um pouco mais antigo, por exemplo, os países europeus, essa cultura é bem mais antiga, já é uma coisa... Nós somos país colonizado, não é? Isso então nós já temos essa mentalidade assim de ser isso, de ser o que somos (AC5).

Se for tratar de primeiro mundo, né, lá o... o profissional, claro o ensino lá é totalmente diferente daqui, né? Ele é valorizado pelo, pelo *status* que ele tem, pelo estudo que ele tem, né? É valori... claro ali é um estudo é... eu acredito que seja de qualidade, melhor qualidade mesmo, né, e... seja ele, né, de qualquer

setor que ele tá se desenvolvendo, o trabalhador no primeiro mundo é diferenciado (AJD1).

Nos outros países, eles têm uma mão-de-obra muito qualificada, né? Muito qualificada, e lá eles são valorizados e aqui quem é muito especializado é... não é tão valorizado. Pelo que eu vejo, lá, a mão-de-obra qualificada é muito valorizada, aqui quem se especializa demais costuma ficar meio [inaudível]. Tem um pessoal aí muito especializado que talvez está até desempregado, né? (AJD2).

A situação dos outros países, aí, eu acho que é melhor, no sentido de alguns certificados que o Brasil não obteve, né? Esse ISOS aí, né? Mas a situação no Brasil, eu acho que é ainda um pouco precária no sentido de... no âmbito geral, né? (AJD3).

Vê-se, então que a maioria aponta alguma percepção de questões mais estruturais, tanto internas ou globais, ao falar de: mesmo qualificado não é reconhecido e valorizado; pouca possibilidade de se qualificar, pelo alto custo; que as flutuações do mercado não permitem nenhuma segurança para o trabalhador; a necessidade de interesses de classes; promessas não são cumpridas. Essas percepções apontam, segundo Frigotto (1998), para a confirmação do ideário ideológico que a globalização dissemina, encobrendo os processos de dominação e as relações imperialistas do capital e a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social.

Com esses depoimentos, observa-se que nem todos os entrevistados são ingênuos em relação às condições dos trabalhadores no Brasil. Mesmo sendo considerados alunos com baixo capital cultural e social, percebe-se uma consciência de que as condições do trabalhador são problemas estruturais e do quanto são complexas as relações que envolvem o mundo do trabalho.

Concepções sobre a formação recebida

Nos relatos, os egressos se consideraram alunos diferenciados dos demais alunos de ensino médio e de outras instituições de ensino profissional. Segundo eles, o fato de ser aluno da IFET lhes promove uma forma de ser visto como “diferente”. Para esses jovens o *status* conferido contribui para sua própria constituição como sujeito social, reforçando sua auto-estima e colocando-os como uma identidade positiva reconhecida e desejada pelo seu grupo e que põe em destaque suas potencialidades pessoais.

É mais, tipo assim... aqui tem um diferencial, né? Igual eu falei no começo, o IFET já é conhecido justamente por esse ensino, né? Aqui eu acho que é mais qualificado pra... pra pessoa sair daqui melhor, mais instruída (AC3).

(...) hoje em dia é... extremamente maravilhoso eu ter saído de onde eu sai, sabe? Que hoje em dia, a partir desse Curso de Mecânica que eu fiz, que eu acabo sendo muito bem visto no mercado! Ainda bem, sabe? É... faço cursinho por isso, também, tento correr atrás de informações, de tudo! E... tenho um nome de instituição muito pesado muito bom que me oferece muita oportunidade (AC5).

A aquisição de conhecimentos e a formação profissional foram os ganhos mais citados, além disso, os egressos também afirmaram que a instituição contribuiu para a ampliação de suas oportunidades no ensino superior e na melhoria nas disciplinas na área de exatas. Esse aspecto é apontado como bastante importante no desenvolvimento da autonomia desses jovens, principalmente em relação a suas famílias e de seus colegas de infância ou das escolas de nível fundamental.

(...) eu acho que realmente muito que eu aprendi aqui eu estou aplicando lá [na faculdade] e muito que eu aprendi, eu ainda vou aplicar. Vai me facilitar demais na engenharia, que é... o que eu vi, eu já tive Desenho e eu vi que o Desenho que eu tive na engenharia não chega nem aos pés do Desenho que tive aqui no IFET. Então, realmente, eu vejo que eu estou superior a muitas pessoas no mercado de trabalho... (ACE2).

Pessoalmente, hoje, eu me sinto mais preparado para encarar uma faculdade, uma coisa desse tipo, porque o sistema do IFET é um sistema muito rigoroso, né? Então muita gente ajuda a firmar o corpo e encarar um curso mais pesado de frente, né? (AJD3).

Eu melhorei muito em Física, por causa do IFET, porque na Mecânica, o bruto na Mecânica tá na Física e acaba, que por consequência, a Matemática impacta muito (AC6).

O IFET me proporcionou, mesmo sendo só um curso técnico, tenho um bom conhecimento em Física, bom conhecimento em Matemática, tenho um bom conhecimento em Português, mesmo porque no IFET tem Português (disciplina posteriormente retirada do currículo da CCE), o SENAI tem Português, então isso me ajudou bastante (AC6).

Esses jovens pesquisados constroem seus projetos com objetivo de mudança de classe social por não possuírem condições econômicas para investir em seus estudos, e pelo fato de serem desprivilegiados quanto ao capital cultural. A educação em nível superior se apresenta como uma possibilidade segura para concretizar essa aspiração e com isso romper com a reprodução da estrutura social herdada de sua família.

A formação recebida é valorizada pelos egressos por possibilitar a independência financeira. Também colocada como possibilidade de autonomia em relação à família, que está relacionada à posse do dinheiro e à compra de mercadorias para si, ou seja, vinculando à formação profissional a capacidade de consumo e habilitando o jovem a ingressar na vida adulta se sustentando e constituindo família.

(...) uma coisa de imediato também pro próximo ano, entre aspas de imediato, é... tá tendo minha independência completa, pra tentar sair de casa. Acho que já deveria ter saído há muito tempo, na realidade, acho que meu pai e minha mãe têm que descansaaaar, aproveitaaaar e ter essa certa comodidade. Eu acho que já tá na hora de buscar e melhorar a vida, sabe? No sentido assim, financeiro e social (AC2).

(...) então, assim, a renda familiar muito baixa, então nesse sentido você pode dar um salto em termos de renda. Não que isso seja fundamental, mas que ajuda a você ter possibilidades que seu pai e sua mãe e já muitos irmãos não vão ter (AC2).

(...) hoje eu sou independente do meu pai, da minha mãe, né? Vou casar, então... assim... foi fundamental pra mim estruturar como ser humano, entendeu? Um ser humano adulto, né? Já é independente, que já tem noção do que fazer e das coisas que a gente quer, né? Já tem algumas metas assim, né? (AC4).

Depois que eu saí do IFET, eu... relativo a bens, depois que eu saí do IFET eu comprei meu carro e financiei um apartamento. Comprei um apartamento e financiei o restante e comecei o curso superior (AC5).

São depoimentos que apontam para uma outra face da inserção social, econômica e cultural do aluno da CCE, que é a possibilidade de se tornar independente por meio da autonomia econômica e ter acesso ao consumo de bens. Segundo Schuda (2005), essa independência favorece a integração social, pois os jovens se identificam como sujeitos responsáveis pela satisfação de suas próprias necessidades materiais e as de seu grupo familiar.

Tal constatação empírica vai na mesma direção da importância do sentido conferido ao trabalho, pelos jovens, como dimensão de necessidade, independência e crescimento como constatado anteriormente por Guimarães (2004) em pesquisa sobre o significado e importância do trabalho para os jovens brasileiros.

O significado da formação profissional

Percebe-se que os egressos consideram que a formação recebida na IFET favoreceu relativamente a ampliação de seu campo de possibilidades: na formação profissional, na aquisição de conhecimento, no relacionamento pessoal, no aumento da iniciativa e ampliação da visão. Os ganhos de conhecimentos, segundo os entrevistados, devem-se principalmente ao nível e qualidade de ensino, ao nível de cobrança, à qualificação dos professores e à estrutura física.

No âmbito profissional, pela abertura de oportunidades, a formação adquirida na IFET significou a possibilidade de formação e de crescimento profissional, além do aspecto cognitivo, pela ampliação da visão de mundo, pela contribuição para a formação na

área de exatas e pelo favorecimento do prosseguimento dos estudos em nível superior e aplicação prática da teoria apreendida. No relacionamento pessoal, representou a ampliação do círculo de amizades e a elevação da auto-estima.

Na formação pessoal, a experiência na IFET incentivou a iniciativa, pelo fato de fazer o aluno “correr atrás” e desenvolver sua autonomia para pesquisar, vencer desafios e elaborar projetos. Esse ganho também foi detectado por Coelho (2003) como valor fundante da cultura dos técnicos.

O termo “correr atrás” pode por outro lado estar aliado ao discurso da empregabilidade, mesmo de forma inconsciente. Segundo KUENZER (2000), tal discurso prega que a responsabilidade pela aquisição de um emprego “deixa de ser resultado da ação do Estado, passando a ser responsabilidade individual”. Dessa forma o emprego e inserção no mercado de trabalho estarão condicionados àquele que se dedicar aos estudos. Aranha (2001) reforça a idéia de que, nesse contexto, a obtenção e manutenção do emprego passam a ser de responsabilidade única do trabalhador, que deve se preocupar com um “processo contínuo de formação e aperfeiçoamento”.

Entretanto, é importante destacar que o termo “correr atrás” também pode estar referenciado ao termo “aprender a aprender” no sentido da construção da autonomia, de projetos e do projeto de si, uma vez que, os entrevistados fazem essa colocação como competência fundamental para a inserção numa dinâmica social que muda a cada dia.

Compreendendo o pertencimento a associações civis como sindicatos, grupos culturais ou religiosos, como sendo valioso para a avaliação da amplitude ou das possibilidades desses jovens como pessoas humanas, cidadãos e mesmo profissionais, eles foram questionados sobre tal participação. Para os egressos entrevistados inicialmente na pesquisa exploratória, essa pergunta não foi feita. Dos nove que restaram, cinco egressos disseram ser evangélicos. Um participa de partido político e três disseram não pertencer a nenhum grupo em específico.

Entre os evangélicos, o termo “correr atrás” foi observado com maior frequência, o que pode indicar maior determinação destes em relação à busca por melhores oportunidades. Isso poderia ser associado a um alinhamento dessa corrente religiosa com os valores competitivos capitalistas, como sugere Weber. Embora esta pesquisa não contemple essa análise, ela permanece como sugestão para estudos futuros.

No depoimento do único egresso que participa de partido político, também atuante no movimento estudantil, observou-se maior preocupação com o nível educacional do

Brasil como um todo, sendo imputada à estrutura do ensino a responsabilidade pelos altos índices de reprovação e desistência dos alunos da CCE na IFET.

Trajetória após o curso profissionalizante

Após a conclusão do curso técnico, a maioria dos egressos concluintes inseriu-se no mercado de trabalho por meio do Estágio Supervisionado previsto no currículo dos cursos profissionalizantes da IFET, sendo que: seis deles realizaram dois estágios em empresas diferentes, um realizou mais de quatro estágios e um fez em uma empresa apenas. Dos desistentes e jubilados dois realizaram estágios durante o curso, não prosseguindo por não concluírem. Dos nove concluintes, oito foram efetivados como profissionais de nível técnico nas empresas onde foram estagiários. Tal aproveitamento dos estagiários indica a aceitação desse técnico pelo mercado de trabalho, favorecendo a inserção, socialização e conseqüentemente a construção da identidade dos jovens. Essa questão se alinha na posição das pesquisas que analisam o trabalho sobre o significado expressivo³⁰, pára além de sua tradicional dimensão instrumental, na concepção de Martins (1997) e Coelho (2003).

Alves (2007) aponta os estágios como exemplo para sustentar a tese de transição como momento de construção e qualificação, concebendo a inserção no mercado como um processo de socialização e de construção identitária.

Os primeiros [transição] porque são por definição espaços de articulação entre a formação e o trabalho; os segundos [socialização] porque permitem a aquisição de comportamentos profissionais de adaptação às condições do mercado de trabalho, contribuindo assim para a socialização dos jovens (ALVES, 2007, p. [S.p.]).

A continuidade dos estudos em nível superior também se tornou uma realidade para os egressos da modalidade de CCE. Dos doze entrevistados, oito cursaram ou estão cursando ensino superior, sendo: um, em Engenharia Mecânica (PUC/MINAS), um, Engenharia Mecânica (UFMG), um, Engenharia Mecânica (CEFET–MG), um, Engenharia de Produção (PITÁGORAS), um, Engenharia Química (UFMG), um, Tecnólogo em Normalização e Qualidade Industrial (CEFET-MG), um, Turismo (UNI/BH) e um, Administração (PUC/MINAS). Outros dois estão se preparando em cursinhos pré-vestibulares. Assim, constatou-se que em um primeiro momento o egresso vai para o

³⁰ A dimensão expressiva é definida como “um sentimento de participar mais de um processo de produção global, de ser útil, de se realizar pessoalmente”.

mercado e também constrói o projeto de se graduar, como relata um dos professores entrevistados ao ser perguntado sobre o destino desses alunos:

Normalmente, pelo contato que eu ainda tenho, para o mercado de trabalho esse aluno que vem se profissionalizar ele quer ir para o mercado de trabalho a vontade dele realmente, a prioridade dele, é o mercado de trabalho mas sem perder de vista a oportunidade de crescimento posterior que é a graduação, etc. Porque todo ser humano almeja é o crescimento (PRO1).

A quantidade de alunos que prosseguiram nos estudos é alta: 66,6%. Pode-se destacar que a Educação Profissional incentivou a continuidade dos estudos e favoreceu o seu desempenho nos vestibulares, em que mantiveram, na maioria, alguma sintonia com a área do curso profissional. Em alguns casos a profissão de técnico industrial possibilitou o financiamento da faculdade, conforme relatado:

(...) eu ter um emprego que me dê mais estrutura, que agora eu posso fazer uma faculdade, que agora eu tenho um salário que eu possa estar pagando (ACE2).

Ele vem em busca na escola essa profissionalização, que é essa garantia de emprego, né? Que é essa garantia de emprego, que vai traçar pra ele, trazer pra ele a possibilidade de fazer uma faculdade, essas coisas todas (PRO2).

Portanto, é possível inferir que esses alunos buscam o certificado escolar como forma de legitimar a posse de sua cidadania e também de legitimar sua capacidade de atuar profissionalmente, confirmando as teorias de Bourdieu (1998), ampliando a possibilidade de avançar na carreira, conquistar melhores oportunidades e complementar sua formação profissional. Uma vez que o jovem consiga aumentar seu grau de escolaridade, também aumentam as possibilidades de ele conseguir uma ocupação condizente com seu nível educacional.

Projeto de vida após cursar o Ensino Profissional

Tomando a definição de projeto de Velho (2003), apresentada na Introdução, os egressos sinalizaram para a realização ou conclusão do curso superior, além da segurança financeira, da conquista da casa própria e da constituição de famílias próprias. As intenções focalizam-se na área, mas o foco central de seus projetos é a área profissional.

Alguns pretendem prestar concurso público como possibilidade de estabilidade profissional e financeira, o que corrobora os achados de diversas pesquisas com jovens brasileiros das classes trabalhadoras, como: Carrocharo, Martins, Guimarães e Coelho.

Minha meta hoje em dia é formar no superior, passar num concurso pra ter estabilidade, que ter estabilidade, creio que vai melhor um pouco na minha vida. Terminar o superior e constituir família (AC5).

Às vezes eu penso em fazer um concurso público. Por quê? Porque o Brasil é muito instável, porque o Brasil ele não vai dar muita oportunidade, mesmo sendo um bom profissional ele não te dá muita oportunidade (AC6).

(...) quem entrou no nível médio, ele vai até o teto do nível médio mas, porém, ele não pula de um nível para o outro, mesmo já tendo concluído o curso superior. É esperar um concurso e fazer, seja lá [Petrobrás] o que seja em outra estatal ou vê não sei... (ACE3).

Bom, vou fazer um concurso agora, né? Pra PETROBRÁS (risos...) espero que eu passe, né? Mesmo que eu não passe, eu vou continuar trabalhando nessa área, eu, eu... tô igual no meu curso de Química, eu tenho muito interesse em especializar em Bioquímica, eu quero fazer também Biologia, depois que é uma área que eu quero trabalhar no desenvolvimento de vacinas. Inclusive tem outras coisas que eu nem havia pensado que é a biomecânica, eu possa aplicar os conhecimentos da Mecânica, que eu sei que eu tenho certeza que vai ser um diferencial muito importante (AC4).

O IFET me proporcionou muitas coisas, né? Abriu minha mente abriu perspectivas, abriu o mercado de trabalho pra eu poder atuar e assim, e graças a isso eu tenho capacidade assim de... hoje eu sou independente do meu pai da minha mãe, né? Vou casar, então... assim... foi fundamental pra mim estruturar como ser humano, entendeu? Um ser humano adulto, né? Já é independente, que já tem noção do que fazer e das coisas que a gente quer né já tem algumas metas assim, né? (AC4).

Pelos excertos das entrevistas percebe-se que o otimismo com relação ao futuro é marcante tanto nas questões afetivas ou relacionadas à constituição de uma família quanto nas relacionadas ao futuro profissional, tendendo a negar a trajetória de vida de seus pais e acreditando na ruptura do ciclo de exclusão social. A ascensão social foi encontrada como projeto de vida, porém as chances de ascensão social, para a maioria deles são menores que para a população com melhores condições socioeconômicas.

É importante destacar que, além de melhores condições econômicas, a qualificação profissional proporcionou uma certa mobilidade e uma progressão na carreira, alcançando cargos de gerente, ou de supervisor. Vários estudos demonstram que essa possibilidade é mais valorizada pelos trabalhadores, até mesmo do que o próprio salário.

É, eu tô... tô... eu sou um encarregado, gerente, praticamente. Assim eu sou treinado para ser um gerente, porque não adianta você querer ir subir, tá lá em cima, porque se você não tá preparado, você chega lá, você cai facilmente. (...) que se eu não tivesse estudado aqui, [IFET] talvez eu não estaria exercendo esse cargo, porque tem dois anos que tô lá, tem pessoas que tá lá há 20 anos e não têm o cargo que eu tenho hoje (ACE1).

Minha área... eu gerencio as provas que são... por exemplo, se chegar um carro na minha unidade, tem que ser feito várias provas antes d'eu liberar o carro. Falar se funciona ou não, se vai para o mercado ou não e... eu é que gerencio essas provas. Eu tenho uma visão mais macro... disso tudo, então eu vejo por cima, eu que designo as provas (ACE2).

Eles relacionam o maior nível educacional – ensino profissional de nível técnico IFET, com melhores alternativas de trabalho e possibilidade de acesso econômico-social que lhes possibilitem ocupar uma melhor posição na sociedade. Assim, o fator mais citado para desencadear o processo de ascensão social foi o nível educacional. Pastore (1979) chama a atenção para a relatividade dessa possibilidade, ao dizer que a "escolarização tem uma capacidade maior ou menor de promover o homem dependendo das condições de mercado em que ele esteja". O autor esclarece que num mercado que se equaliza e que se ajusta constantemente, a escolarização tem maior peso para a promoção do homem, enquanto que num mercado desigual e estagnado, a educação resolve quase nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar os significados conferidos à formação profissional por egressos dos cursos técnicos pós-reformas da EPT (Decretos n. 2.208/97 e 5.154/04), contribuindo para uma análise dos limites e possibilidades da modalidade de CCE na inclusão social de jovens trabalhadores. Procurou-se interpretar o significado de ter-se formado em uma instituição da RFET, segundo egressos, apresentando a seguinte questão orientadora: o fato de ter oportunidade de cursar o ensino em uma instituição pública de qualidade, mesmo que numa modalidade precarizada como a CCE, propicia ao egresso um desenvolvimento pessoal e profissional, favorecendo a ampliação de seu campo de possibilidades?

Na introdução, foram apresentadas as discussões, os embates e os conflitos de interesses dos diversos pesquisadores defendendo ou criticando as reformas da EPT, justificando a necessidade de se ouvirem os egressos para avaliar os impactos dessas reformas. Na oportunidade, apontou-se a CCE como possível inserção dos filhos de trabalhadores em um ensino de qualidade, pois era a única possibilidade de qualificação profissional na IFET para os jovens trabalhadores. Por isso, as perguntas: até que ponto, na perspectiva desses alunos, a CCE favoreceu ou dificultou sua inserção social em condições mais vantajosas? Que sentido o ensino profissional tem para esses jovens à procura de emprego e oportunidades? O que o incita a procurar, mesmo após algum tempo fora da escola, um ensino profissionalizante? Em que medida, ao se formarem nessa modalidade, os alunos se aproximam de uma formação tecnológica? A partir desses questionamentos acerca dos rumos da EPT no país, identificou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, a ausência de estudos que tivessem como objeto central os sujeitos principais desses processos, quais sejam, os alunos egressos da modalidade de CCE.

O capítulo 1, destinado à discussão sobre os aspectos teóricos e as concepções, permitiu a análise das concepções de diversos autores acerca dos conceitos em debate, partindo do enfoque às concepções teóricas em educação: de politecnicidade, de educação técnica e tecnológica, da função social da escola e da inclusão social do jovem trabalhador. Para aprofundar os conceitos e debates, foram tomados como interlocutores: Saviani (1987, 1998, 2001, 2003), Ramos (2002), Machado (1989, 1991, 1994, 1996a, 1996b), Frigotto (1986, 1995, 1998, 2001, 2003, 2004), Kuenzer (1985, 1987, 1988, 1997, 2000, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2006), Oliveira (2000), Coelho (2003, 2006), Ferretti (1994, 1999, 2000), Alves (2007a,

2007b), Schuda (2005), Cury (2002, 2005), Dayrell (1996, 2001, 2003, 2006, 2008), entre outros.

O capítulo 2 descreveu os recursos metodológicos para o trabalho de campo, apoiados em Minayo (1996). Nesse capítulo, explicitou-se também a vigilância epistemológica adotada como rigor acadêmico, sabendo do grau de envolvimento do pesquisador com o objeto e com a instituição pesquisada. Para se alcançar uma análise temática do discurso dos egressos dessa modalidade de ensino, recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas com ex-alunos, o que viabilizou a abordagem de alguns aspectos inerentes às particularidades relacionadas à possibilidade de inclusão social desses sujeitos.

O capítulo 3 apresentou os dados empíricos coletados por meio das entrevistas semi-estruturadas, evidenciando as características e as posições dos alunos egressos e de alguns professores e profissional da assistência ao estudante da instituição sobre o significado conferido ao Ensino Profissional, para desvelar o sentido da formação profissional na CCE, para os ex-alunos, permitindo uma visão dos aspectos que a caracterizam.

A trajetória percorrida no desenvolvimento deste estudo permitiu alcançar o objetivo proposto, ao tornar claro o significado conferido à formação recebida, para a análise das possibilidades e limites da modalidade de CCE. Constatou-se que essa modalidade se apresentou como oportunidade de ampliação da área de atuação profissional, possibilitou o acesso ao primeiro emprego, favoreceu o desenvolvimento profissional, ampliou o círculo de amizades e estimulou a iniciativa e a proatividade, entre outras possibilidades, confirmando a proposição inicial que acompanhou esta investigação sobre em que a CCE se constitui para esse segmento de jovens em termos de oportunidade de inclusão social na falta de alternativas de acesso à EP na IFET.

Contudo, tais observações são passíveis de questionamentos, entre eles o de que a CCE compromete a qualidade do ensino outrora ministrado na IFET e atende aos requisitos do mercado, sendo, portanto, um ajustamento contrário ao ideário de formação de um cidadão autônomo e protagonista de uma efetiva cidadania. Alguns estudiosos da questão como Kuenzer (2000) afirmam que o resultado desta iniciativa faz perpetuar a dualidade estrutural do país, configurando-se numa clara estratégia populista de eficácia discutível.

A partir da análise dos dados, tendo como eixo a perspectiva de democratização da IFET, foi possível constatar que a modalidade de CCE é uma possibilidade de acesso pelo aluno da classe trabalhadora a melhores condições de vida e que a continuidade de sua oferta

pode contribuir para a efetivação de uma sociedade menos desigual e mais justa. Nesse sentido, a realização desta pesquisa com egressos, no intuito de compreender as possibilidades e os limites encontrados por eles no processo de formação profissional, é uma tentativa de perceber as dificuldades encontradas pelos alunos, em que condições cursaram a EPT concomitante ou posteriormente ao Ensino Médio, que relações estabeleceram entre a dimensão profissional, a pessoal e suas perspectivas futuras.

No caso de políticas públicas de educação profissional, acompanhar os egressos é uma demonstração de compromisso com a sociedade, uma fonte de informação e orientação para aplicação de recursos públicos, um retorno aos cidadãos e contribuintes. Por isso, a avaliação dos efeitos das políticas públicas para a EPT deve ter como referências: a transformação da sociedade, a melhoria das condições de vida dos cidadãos e a correção de possíveis distorções sociais. Este estudo foi realizado também com o objetivo de gerar em outros pesquisadores o interesse em confirmar ou questionar as análises apresentadas, e de, sobretudo, complementá-las com novas pesquisas.

Os dados coletados revelaram que a modalidade de CCE de fato atende a uma população menos favorecida socioeconomicamente, levando à conclusão de que essa modalidade de ensino profissional proporciona nova oportunidade educativa para os filhos de trabalhadores que procuram o ensino profissionalizante visando ao ingresso no mercado de trabalho em busca de melhores e novas possibilidades de acesso aos direitos sociais.

Essa constatação vai ao encontro do princípio da equidade defendido por Cury (2005), segundo o qual todo homem tem direito à instrução, ou seja, as instituições educacionais devem acolher seus diversos públicos, independentemente de sua classe social. Para o autor, citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (CURY, 2005, p. 13).

A partir das análises apresentadas observou-se que a IFET possibilitou aos jovens trabalhadores a aquisição de um diploma escolar em uma instituição socialmente valorizada. Nas representações sociais dos jovens entrevistados, está presente a idéia de que o diploma escolar da IFET os valoriza dentro de seu próprio grupo ou classe social, além de oferecer alguma possibilidade de ascensão social, pois a posse do diploma profissional os classifica como pessoas qualificadas mediante as exigências do mercado de trabalho. Esse diploma tem um valor para o mercado, porque fixa o nível e as oportunidades de emprego a que o jovem

pode pretender. Porém, determinados diplomas têm grande utilidade (no caso da IFET), ao passo que outros não têm nenhuma, principalmente nas escolas públicas onde muitos obtêm diploma de Ensino Médio. De fato, todos os egressos entrevistados estão inseridos no mercado de trabalho formal, enquanto, que, na população jovem em geral, o índice de desemprego nacional chega a 50% (POSCHMANN, 2004).

No Brasil, a herança da cultura escravocrata e oligárquica, construiu um arco de proteção aos diplomas e títulos profissionais, de modo que a dimensão conceitual da qualificação remete à noção de prestígio social. No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) contestam a simples detenção de um diploma ou certificado como garantia de emprego, pois a integração com outras políticas de inserção e melhoria da renda familiar deve ser implementada de forma sistemática:

(...) a preparação profissional remete aos conhecimentos transmitidos aos jovens nos órgãos de formação – legitimados por um diploma ou certificado – com vistas a habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho. Essa etapa seria cumprida pela educação básica e profissional. A transição profissional, por sua vez, seria caracterizada pela procura de emprego e por um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego, entre outros) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1102).

Além da importância do diploma, detectou-se nas análises que a IFET fornece um ensino de qualidade para os jovens, que, por isso, procuraram a instituição com os objetivos principais de: aquisição de conhecimento profissional, oportunidade de inserção no mercado de trabalho e obtenção de uma profissão. O reconhecimento do nome ou marca da instituição como escola pública e de qualidade aliada a boas condições de laboratórios e infra-estrutura contribuiu para a escolha da instituição. Segundo constatação similar detectada por Coelho (2003), ao jovem interessa a busca de uma formação que atenda seus parâmetros de qualidade. Essa qualidade também é atestada por Ciavatta (2006), quando afirma que as instituições da RFET têm reconhecida marca pela sua qualidade de ensino.

Partindo da premissa de que um ensino de qualidade propicia melhoria na condição de vida aos cidadãos, constatou-se que o ensino profissional possibilita aos jovens se tornarem independentes, por meio de uma autonomia financeira, que lhes permite o acesso ao consumo de bens e serviços. Destacou-se também que a independência financeira se revelou como possibilidade de autonomia e concessão de uma certa liberdade, relacionada à posse do dinheiro e à compra de mercadorias para si, ou seja, vinculada à formação profissional e à capacidade de consumo para ajudar a família. Pelo menos, o sentimento do fracasso deixa de

acompanhar esses jovens, pois o trabalho remunerado fecha as portas da frustração, do desânimo e da possibilidade do ganho pela via do crime (DAYRELL; GOMES, 2003).

A partir das análises realizadas pode-se afirmar que o ensino ministrado pela IFET favoreceu a inserção profissional do jovem pela abertura de oportunidades no mercado de trabalho, possibilitou o crescimento profissional, abrindo o “leque” de áreas do campo profissional e ampliou as possibilidades de se arrumar emprego. Em particular o estágio supervisionado proporcionou a aplicação dos conhecimentos técnicos na vida profissional e promoveu o acesso ao primeiro emprego registrado. Observou-se que a CCE favoreceu uma certa estabilidade no emprego, o que tem grande significado para esses jovens que, em sua maioria, iniciaram suas atividades laborais antes de completarem 15 anos de idade em trabalhos provisórios (bicos) e informais, como estratégias de sobrevivência.

Nos depoimentos dos jovens, ficou bastante claro que a profissão de técnico alcançada por meio da CCE, também favorece sua inserção na sociedade por fortalecer suas possibilidades de continuar os estudos no Ensino Superior. Os jovens buscam a IFET para acessarem maiores níveis educacionais, uma vez que o curso técnico profissionalizante possibilita sua inserção no mercado de trabalho, o que também favorece a continuidade nos estudos em nível superior privado ou a concorrência em concursos públicos. A falta da certificação profissional para os que possuem apenas o Ensino Médio, para os jovens pobres, pode não só interromper sua trajetória de estudante como, principalmente, induzir sua inserção no trabalho de forma precária e desvalorizada.

Ficou evidente o diferencial, nos aspectos de escolarização e de inserção qualificada no trabalho, quando os jovens entrevistados foram comparados com seus familiares. A mobilidade social, ainda que relativa nesse caso, acontece quando o jovem se insere em uma ocupação qualificada, diferente da ocupação dos pais e ainda na discrepância entre a escolaridade dos pais (a maioria com Ensino Fundamental incompleto) e a escolarização do jovem (Ensino Médio completo e, em torno de 60%, no Ensino Superior). A percepção dos pesquisados valoriza, sem registro ao contrário, o Ensino Técnico profissional na modalidade de CCE como estratégia positiva para o seu desenvolvimento pessoal na sua vida profissional e educacional.

Pode-se destacar que a base científica adquirida na CCE teve consistência suficiente para favorecer o prosseguimento dos estudos em nível superior e propiciar a construção de conhecimentos na área de exatas, ainda que tenham tido dificuldades em acompanhar o ritmo de ensino, considerado “puxado” e forte. Esse diferencial foi apontado pelos entrevistados como obstáculo para o acompanhamento do curso. O ritmo de ensino exigiu um maior esforço

por parte deles, reconhecidamente deficientes nos conhecimentos básicos. Isso exigiu um maior esforço de recuperação, de engajamento e maior interesse, o que, muitas vezes, colocavam esses jovens em destaque sobre os demais de outras modalidades, segundo depoimentos de servidores da IFET.

Os dados coletados também revelaram que o curso na modalidade de CCE possibilitou e ampliou as relações sociais dos jovens. Essa socialização, por sua vez, favoreceu o desenvolvimento de habilidades cognitivas e relacionais, possibilitando a convivência com colegas de vários níveis sociais e de diversos cursos, elevando a auto-estima. A diferenciação conferida pelo diploma da IFET gera um reconhecimento social desses sujeitos que repercute em seu *status* em diversas instâncias sociais.

Destacou-se também que CCE favoreceu o desenvolvimento pessoal dos egressos, o que foi verificado através do desenvolvimento de sua autonomia, criatividade, comunicação e raciocínio lógico. Os relatos demonstraram haver representações positivas em relação ao desenvolvimento e ampliação da postura profissional, da visão de mundo e de comportamentos. Propiciou também disciplina e esforço para buscar outros rumos e direções para as questões profissionais e pessoais, sendo por eles traduzido no significado de: “correr atrás”, também observados por Coelho (2003) entre egressos do antigo curso integrado.

Com relação à construção de uma visão crítica da sociedade, os dados mostram que nem todos os entrevistados são ingênuos em relação às condições dos trabalhadores no Brasil, demonstrando que há percepção da precariedade e subalternidade que estão submetidos os trabalhadores no país. Mesmo sendo considerados alunos com baixo capital cultural e social, muitos demonstram uma consciência de que as condições do trabalhador são problemas estruturais e do quanto são complexas as relações que envolvem o mundo do trabalho. Mas isso não se registra em todos os casos. Há egressos que acreditam que o desenvolvimento industrial e as melhorias das condições de trabalho serão corrigidos pela própria dinâmica do capital.

Levando-se em consideração as precárias condições do aluno da CCE, considerou-se como ponto de extrema importância a assistência estudantil que a IFET proporcionou, pois contribuiu para que eles tivessem acesso aos materiais didáticos, assistência psicológica e financeira para se manterem na instituição. Exemplo que nos aponta para a necessidade de implementação, ampliação e continuidade de políticas de assistência ao estudante por parte do poder público e dos gestores das RFET's.

Contudo, além das limitações impostas pelo modelo pedagógico, já mencionadas, a modalidade de CCE apresentou para os egressos obstáculos que se evidenciam especialmente no que diz respeito ao baixo aproveitamento dos alunos nessa modalidade. O número de matérias, o ritmo de ensino e o nível de cobrança além do foco na área de exatas foram considerados como obstáculos a serem superados, principalmente pelas deficiências acumuladas ao longo de suas vidas pessoais e acadêmicas. Confrontando essa percepção dos egressos com a concepção de educação tecnológica, percebeu-se que é de fundamental importância a articulação entre ensino médio e técnico, entre Educação Geral e Educação Profissional, assim como é importante o resgate da qualidade da Educação Fundamental por meio de mudanças ou reformas estruturais no sentido de sua efetiva universalização.

Observou-se como um dos limites estruturais da modalidade de CCE a distância entre a IFET, as residências, as escolas de ensino médio, principalmente para os alunos do noturno, uma vez que eles tinham que conciliar o horário de trabalho com o de estudo, inclusive aos sábados, abrindo mão de seu horário de lazer e de descanso com a família e vendo inviabilizado o estudo fora de sala de aula. Esse fato se acresce ao que Gariglio (2002) constatou se referindo à então nova modalidade: “Paralelamente ao aumento da carga horária da jornada escolar, os alunos, ao terem jornadas escolares em duas instituições diferentes, passaram a disponibilizar maior volume de dinheiro para a manutenção do transporte e da alimentação” (GARIGLIO, 2002, p. 4).

Não se pode, no entanto, deixar de considerar a condição de estudante e trabalhador como o fator que mais dificultou o aproveitamento dos alunos. Segundo eles, o tempo para estudar era reduzido e os impossibilitava de participar das atividades extra-escolares, porque trabalhavam e não tinham tempo. Esse curto tempo também dificultou a participação nas atividades extracurriculares. As aulas aos sábados também contribuíam para o aumento do cansaço. É importante ressaltar que esse problema não é próprio da CCE, mas está presente em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que as políticas públicas não asseguram a sobrevivência, locomoção e alimentação dos estudantes deste país, obrigando-os ao enorme esforço de conciliação de jornadas de trabalho prolongadas, jornadas de estudo e longos tempos de deslocamento.

A sociedade brasileira vem se configurando, ao longo de sua história, com a participação precoce dos jovens trabalhadores no trabalho precário, marginal e até mesmo no tráfico de drogas para compor a renda familiar. Essa realidade impulsiona os jovens para os cursos noturnos. Tomados pelo cansaço e pelo sono vêm o seu aproveitamento e de seus

colegas se reduzirem, marcadamente pela ausência de tempo para se dedicarem aos estudos e também aos momentos de lazer com a família.

Evidencia-se que o fato de cursar o Ensino Médio em outra instituição que não a IFET apresentou-se como obstáculo ao aprendizado, pois o nível da educação recebida em outra escola dificultou o acompanhamento do curso, contribuindo para o alto índice de reprovação e desistência (em torno de 36%). As escolas públicas, principalmente as situadas nas periferias, não oferecem condições e estrutura que garantam uma educação voltada para o crescimento pessoal e o acesso a oportunidades de igualdade. Ao contrário, são escolas com estrutura e organização muito precárias, tanto física quanto pedagógica, o que as diferem da IFET, tornando visível o quadro de crise da educação básica brasileira, que permanece inalterado apesar da obrigatoriedade e gratuidade assegurada na lei. Pelo menos o problema maior não é de natureza quantitativa e sim, mais do que nunca, qualitativa, deixando clara a percepção de que esse problema da educação pública está além dos muros da escola.

O Ensino Técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente Integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na questão da sua sobrevivência econômica e inserção social, como também, por ser uma proposta educacional que, na integração de campos do saber, possibilita aos jovens seu desenvolvimento pessoal e aponta para a transformação da realidade social em que estão inseridos. A integração entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre cultura técnica e cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnicidade, como configuração da educação média de uma sociedade mais igualitária.

Uma alternativa viável que se apresenta no atual momento histórico brasileiro é o PROEJA. Esse programa tem no cerne de sua proposta o atendimento a um público ao qual foi reduzido o direito à educação durante a infância e/ou adolescência; seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, semelhantes às características dos alunos da CCE aqui pesquisados. Segundo (FRANCO R. A e SILVA M. A, 2007):

Uma questão importante para o PROEJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundamental na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos. (FRANCO R. A e SILVA M. A, p. 2007, [S.p.]).

Cabe, no entanto, a reflexão sobre a oportunidade de acesso dos alunos trabalhadores a uma escola dotada de estrutura física equipada com modernos laboratórios, professores e profissionais altamente capacitados e atualizados, ainda que destinados a servir a um grupo seletivo que consegue vencer as barreiras meritocráticas do processo seletivo, devido ao reduzido número de vagas ofertadas. Até que ponto tal estrutura existiria para perpetuar a dualidade estrutural, segregando o jovem trabalhador de oportunidades de acesso ao ensino gratuito e de qualidade? Terá o jovem trabalhador condições de freqüentar o Ensino Profissional nos moldes do ensino integrado, no turno diurno, em horário integral? Como o jovem que necessita trabalhar oito horas por dia irá freqüentar a escola, se essa não se prepara para recebê-lo e atender às suas expectativas? Como ampliar as oportunidades de acesso ao trabalho assalariado formal e qualificado pelos filhos das famílias de baixa renda? A oferta da modalidade de CCE seria uma alternativa viável? Em que medida as novas propostas de modalidades de ensino, como o PROEJA ou o integrado noturno, vêm favorecendo a inserção social dos jovens trabalhadores? Essas e outras questões expressam a necessidade de se aprofundar cientificamente na temática de estudo proposta, revelando a necessidade de estudos relacionados com a função social da Educação Profissional e as discussões sobre inserção no mercado de trabalho e exclusão social de jovens.

Tal constatação permite inferir que o ensino ministrado na modalidade de CCE difere da concepção de educação profissional e como formação tecnológica, que busca, entre outras coisas, contribuir para a inserção do jovem na vida adulta e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo, uma vez que a característica de fragmentação dessa modalidade compromete a organização curricular integrada que tem como referência o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

No entanto, apesar das inúmeras justificativas para se caracterizar a precarização dessa modalidade de ensino, cabe perguntar: em que medida a IFET se mobilizou para se adequar a esse novo perfil de aluno? Como a manutenção da matriz curricular e das disciplinas profissionalizantes nos moldes do ensino integrado (construído há mais de 27 anos) contribuiu para os altos índices de evasão e de repetência? Por que os índices de evasão são altos na CCE? Como se manter o mesmo currículo, se o perfil do aluno mudou? Se essa modalidade de ensino se apresenta deficiente e contra produtora, que alternativas se apresentam para o atendimento do aluno trabalhador?

Dessa forma, a IFET ao não cumprir integralmente com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade para todos ou havendo desperdício de recursos e insumos, através dos

altos índices de evasão e desistência, configura-se como ineficiente ou omissa. Não se estaria justificando a tese do governo neoliberal de que a escola opera com altos custos?

Em perfeita consonância com as proposições do Banco Mundial (apesar de criticadas em 1991) e, pelo menos em parte, com as de seus consultores (Cláudio de Moura Castro e João Batista de Araújo e Oliveira), a reforma é justificada pelos altos custos das escolas técnicas e pelo "desvio de função": seus egressos, em vez de se dirigirem ao mercado de trabalho imediatamente, como seria "natural", teimam em disputar vagas nos cursos superiores (onde ingressam em grande número) (FERRETTI, 1999, p. 94).

Na visão de Dayrell (1996), os processos de ensino e aprendizagem vêm ocorrendo em ritmos homogêneos de estratégias e propostas idênticas para todos independente da origem social, da idade e de suas experiências de vida. A diversidade dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição:

(bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc...) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam.

Afinal de contas, não podemos esquecer - o que essa lógica esquece - que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 140).

Sob o ponto de vista da equidade como igualdade de oportunidades educativas, é importante que se gerem condições dentro do sistema escolar, de modo que os sujeitos com menor capital econômico, social e cultural insiram-se com oportunidades reais no sistema social. Um sistema educativo equitativo é o que tende a compensar as desigualdades de origem socioeconômica e político-cultural, empenhando-se para equilibrar, dentro de valores aceitáveis, os índices de aprendizagem, evasão e exclusão escolar. Melhorar os resultados escolares e a eficiência do processo educativo deve ser o objetivo final dos agentes envolvidos e da condução das práticas de ensinar a todos os alunos da instituição e não a uma minoria.

Confirmando mais uma vez a proposição inicial deste estudo de que, dado o grau de exclusão a que grandes parcelas da população estão submetidas, o fato de ter oportunidade de cursar o ensino em uma instituição pública de qualidade, mesmo que numa modalidade precarizada como a CCE, propicia desenvolvimento pessoal e profissional, favorecendo inclusive possibilidades diante da competitividade do mercado de trabalho, o aluno da CCE que conclui o ensino fundamental em escolas públicas tem menor possibilidade de

classificação no processo seletivo e, portanto, de ingresso na IFET, tornando evidente o caráter meritocrático da instituição. O processo seletivo atual não distingue e não valoriza o aluno proveniente das escolas públicas, pois ele se baseia apenas em uma única avaliação escrita, sem considerar a escola de origem ou o nível socioeconômico do candidato. Tal critério de seleção já foi desmascarado pelas teorias crítico-reprodutivistas desde os anos oitenta, que criticaram o caráter classista dos critérios meritocráticos de avaliação e seleção.

As dificuldades de permanência eram percebidas pelos entrevistados quando eles destacavam os motivos das desistências e dos jubilamentos. As justificativas dadas para esses insucessos basearam-se no baixo nível da educação anterior, no fato de trabalhar e estudar, no nível de ensino considerado “puxado” e ainda na falta de afinidade com a área.

Em meio à diversidade de alunos, havia algo em comum entre eles, além do baixo capital cultural, que dizia respeito às suas trajetórias sociais, marcadas pela convivência cotidiana com a negação dos direitos sociais, como por exemplo: trabalho precoce, baixo investimento na infra-estrutura urbana nos seus espaços de moradia, pouca assistência à saúde, educação de má qualidade, forte presença do desemprego e do trabalho informal, baixo nível de escolaridade dos familiares, entre outros.

Entretanto, apesar de tantas dificuldades impostas tanto pelo processo de ensino aprendizagem na IFET quanto por deficiências na trajetória escolar anterior e ainda e pela sociedade de classes, esses alunos, hoje profissionais de nível médio, lutaram contra o destino de dificuldades, até então já traçado. Eles reformularam seus projetos de vida buscando na escola e, em especial, na educação profissional noturna o principal esteio de seu projeto. Ao atuarem como técnicos industriais, esses profissionais, que inicialmente optaram pela área mesmo sem conhecê-la, conferem um sentido positivo ao seu trabalho, realizando-se nele, mas, ao mesmo tempo, buscando ampliar sua formação. Essa condição oferece um contraponto às suas experiências como trabalhadores anteriormente ao curso técnico, quando eles não percebiam um significado nas atividades desenvolvidas naquelas ocupações precárias, incertas e mal remuneradas.

Os alunos entrevistados demonstraram possuir projetos de vida elaborados. São alunos discriminados pela sua condição social, que vivem uma vida difícil, mas que, apesar disso, não ficam se lamentando, mas criam formas de resistência para “correr atrás” desses projetos, para pensar no futuro, e o fazem com os meios que possuem, utilizando-se do que Velho (2003) chama de “campo de possibilidades”.

Por isso, a modalidade de CCE não foi apresentada apenas como possibilidade profissional: embora os egressos dêem grande ênfase a esse aspecto, eles reconhecem o aspecto do crescimento pessoal e social. Pelo lado profissional, a modalidade, sob a perspectiva dos egressos, aparece principalmente no fator “abrir leques de oportunidades”, o que pode ser explicado pelo fato de que o ensino profissional é uma oportunidade para se conseguir um emprego que favorece o processo de socialização e de construção da identidade. No aspecto pessoal destacaram a autonomia e a capacidade de se esforçar, de pesquisar e de vencer desafios.

Objetivamente, a renda que eles passaram a receber como técnicos ou estagiários desempenha uma grande alteração na vida econômica de suas famílias, pois, para a maioria delas, o incremento na renda familiar permite maiores perspectivas futuras, além de contribuir para o financiamento do ensino superior em faculdades particulares. Em alguns casos permite a independência financeira em relação aos pais e a possibilidade de morarem sozinhos ou de constituir família.

Considerando a complexidade e a importância da EPT para a nação, deve-se reconhecer que as reformas educacionais da década de 90 proporcionaram grandes debates educacionais, que foram e são necessários para constituição da democratização das RFET's. Alternativas de políticas públicas que visem ao acesso universal à escolarização e formação em instituições de reconhecida qualidade, sabendo que elas possuem condições de atender a todos igualmente, levarão à garantia plena do direito à Educação de trabalhadores e podem, inclusive, gerar novas formas de inserção, como, por exemplo, vem sendo buscado através do PROEJA e pela retomada da oferta do ensino integrado noturno.

Contudo, as políticas de inclusão profissional do jovem ainda são muito tímidas e não têm sido suficientes para superar a exclusão de amplas parcelas da população. Ao dissertar sobre os limites e possibilidades da modalidade de CCE, procurando analisá-la a partir da perspectiva dos egressos, percebi que essa modalidade, ao ofertar formação profissional e favorecer a inserção no mercado de trabalho, provoca interferências nas vidas pessoais dos alunos, não só no âmbito profissional, mas também em outros aspectos relativos às suas condições de vida. Contudo, as alterações que esse ensino provoca nos alunos e em sua relação com a sociedade são ainda insuficientes para romper com as desigualdades sociais com as quais eles convivem, mantendo um caráter compensatório na amenização dessas desigualdades. Portanto, não se pode afirmar que os ganhos obtidos por esses egressos advêm

exclusivamente de tal modalidade, ou se a IFET como um todo propicia a todos os demais alunos sem distinção de cursos ou turnos.

Fica clara a importância de estudos sobre alunos egressos para a condução de políticas públicas no país, pois esses alunos constroem suas relações profissionais através de associações de experiências vividas durante toda sua história de vida. Sua origem social, grupos de convívio e as diversas práticas vivenciadas durante a infância, adolescência e também depois de adultos irão refletir na constante construção e reconstrução das concepções de cada sujeito, na sua individualidade e em seus projetos.

Conquanto, deve-se atentar para os limites de propostas aligeiradas de EPT que prometem enfrentar o problema do desemprego através de certificações fragmentadas. Aparecem também como possibilidades de estudos futuros os efeitos da EPT na questão da inserção profissional e transição para o trabalho, que, segundo Alves (2007), “embora designem um mesmo fenômeno social, não podem ser tidas como sinônimos”. Outro objeto de grande interesse científico para os jovens ingressantes e egressos da EPT é a análise do sentido do trabalho como fato social, como relação social.

Em síntese, alternativas de ensino com foco nas desigualdades sociais são necessárias na nossa sociedade, mas é importante que elas atendam ao objetivo ao qual se propõem. Contudo, não se pode perder de vista que a garantia dos direitos universais como a educação para todos é imprescindível. Os jovens trabalhadores da periferia são excluídos de situações dignas de sobrevivência, pois dependem de uma inserção precoce no mundo do trabalho, que lhes impõe, através de exaustivas horas de trabalho, salários aviltantes e que lhes acarreta consequências negativas no aspecto físico, moral e educacional, reduzindo cada vez mais suas chances de ascensão social e de reconhecimento como cidadãos de direitos.

Mediante uma realidade tão excludente, pode-se dizer que a educação, no que concerne aos jovens trabalhadores, deve ganhar prioridade, como também a viabilização de uma forma digna para a autodeterminação, que se dá por meio do trabalho, porém não nos moldes em que ocorre no atual contexto das relações predatórias de trabalho.

Sabe-se que 12 (doze) egressos da CCE, alguns professores e um funcionário técnico administrativo não representam toda a categoria de alunos e profissionais, mas, ao desenvolver este estudo a partir de suas falas demonstraram condições de identificar questões que poderão contribuir para um constante diálogo com as discussões acadêmicas sobre a formação profissional e, conseqüentemente, sobre a formação desta nova sociedade.

Enfim, este estudo procurou contribuir, por meio de mediações e reflexões, para a necessidade de construção de políticas educacionais que sejam para todos, indistintamente. Assim como Gramsci em toda a sua história procurou elaborar pressupostos que pudessem auxiliar os trabalhadores a uma vida digna, este é mais um trabalho que buscou elementos para tornar possíveis algumas utopias dos que acreditam em uma nação mais justa em igualdade de direitos à educação pública de qualidade e equânime.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Natália. E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Revista de Ciências da Educação*, n. 2, p. 59-68, 2007a. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: mar. 2008.

_____. *A sociologia da juventude e a sociologia da formação*. Eja trabalhadores. 2007b. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-02.htm>>. Acesso em: mar. 2008.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Formação profissional nas empresas: locus privilegiado da educação do trabalhador? In: PIMENTA, Solange Maria; CORRÊA, Maria Laetitia. *Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações*. Belo Horizonte: Autêntica / CEPEAD / FACE / UFMG, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. *NBR 6023. Informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. *NBR 14724. Informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação*. Rio de Janeiro, 2005.

BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Cortez/Livros do Tatu, 1992.

BIAGINI, J. *Modos de fazer o ensino técnico: os sentidos dados pelos professores à prática de formação profissional da área técnica de ensino médio*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BOSIO, Maria Teresa. Los jóvenes y el mundo del trabajo. Sus representaciones, expectativas y decisiones en relación la relación con trayectorias sociales de su entorno familiar. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO, III., Buenos Aires, 17 al 20 mayo de 2000. *Ponencia presentada*. Convocado por la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST). Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro105/libro105.pdf>>. Acesso em: abr. 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, P.; PASSERON, J. C. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. *Sala de Aula: que espaço é este?* Campinas: Papyrus, 1986. p. 105-122.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica*. 6. ed. Brasília, 2005. 368 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica. *PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Fevereiro de 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/saeb/de_fault.asp>. Acesso em: maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007*. POCHMANN, Márcio (Coord.). Brasília, nov. 2007.

CAMPOS, Rubens M. *Modalidades de cursos técnicos e desempenho escolar: Um estudo comparativo do perfil socioeconômico e resultados escolares de alunos e egressos de modalidades diversas de cursos técnicos do CEFET-MG sob a perspectiva da equidade, eficácia e eficiência do sistema escolar*. 2007. 317 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação de Administração Pública: Gestão de Políticas Sociais, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? *Textos para discussão*, Brasília, n. 2, 1997.

CEFET-MG. Comissão Permanente de Vestibular. *Manual do candidato do processo seletivo/99 – ensino médio e ensino técnico*. Belo Horizonte: IFET-MG/COPEVE, 1999.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, 1996. p. 47-63.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 23-33.

CIAVATTA Maria. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dez. 2007.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. *Visões de mundo e projetos de técnicos de nível médio*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Os significados do trabalho segundo técnicos de nível médio. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 94, 2006.

COUSIN, Olivier. L'effet établissement. Construction d'une problematique. In: *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993, pp. 395-419. Tradução de Zaia Brandão. Mimeo. Rio de Janeiro: PUC (Resumo para discussão no SOCED), 2007.

COUTO, M. R. *Impactos da organização curricular por competência na educação profissional de nível técnico dos Centros federais de educação tecnológica: a experiência do CEFET-MG*. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação tecnológica) – Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T. *et al.* *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano editora, 2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=0&order=0&tp_busca=1&detalhe=Jamil+Cury>. Acesso em: jan. 2008.

DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 2001.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. *A juventude no Brasil*. Belo Horizonte. 2003, 25 p. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php>>. Acesso em: jan. 2008.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. *Jovens no Brasil: Difíceis travessias de fim de século e promessa de um outro mundo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2002. Disponível em <<http://www.uff.br/obsjovem>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

DEDECCA, Cláudio S. Metodologias e resultados das pesquisas de acompanhamento dos egressos da educação profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, PROBLEMAS E PROPOSTAS, 2003, Brasília. Anais... Brasília: MEC/SENTEC/PROEP, 2003. p. 173-175.

DELUIZ, N. Metodologias e resultados das pesquisas de acompanhamento dos egressos da educação profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, PROBLEMAS E PROPOSTAS, 2003, Brasília. Anais... Brasília: MEC/SENTEC/PROEP, 2003. p. 173-175.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.19, n. 64, p. 87-103, set. 1999.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=0&order=0&tp_busca=2&detalhe=119>. Acesso em: dez. 2006.

FERRETTI, Celso J. (Org.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dez. 2006.

FERRETTI, Celso; MADEIRA, Felícia R. Educação/Trabalho: Reinventando o Passado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev. 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=322&tp_caderno=0>. Acesso em: out. 2007.

FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO R. A e SILVA M. A, A formação docente para o PROEJA. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. CEFET-MG. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo4.pdf. Acesso em nov.2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. 136 p.

_____. Os delírios da razão; crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

_____. *Educação e crise do trabalho*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. A Política de Formação Técnico-Profissional, Globalização Excludente e o Desemprego Estrutural. *Anais...* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 21., 1998, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: fev. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise N. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Revista Trabalho Necessário, Niterói*, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonestessario/mmgtn3.htm>>. Acesso em: set. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2006. Edição especial.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. *Anais*. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. 14 p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: nov. 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. 448 p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007*. Brasília, nov. 2007. POCHMANN, Márcio (Coord.). Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>>. Acesso em: mar. 2008.

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-45, 2001.

KRÜGER, E.; TAMBARA, E. O Perfil dos alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS – durante a vigência do Decreto n. 2.208/97. *UNIREVISTA*, Pelotas, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNirev_Kruger_e_Tambara.pdf](http://www.uni revista.unisinos.br/_pdf/UNirev_Kruger_e_Tambara.pdf)>. Acesso em: jan. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1987.

_____. *Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. 104 p.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002a.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002b.

_____. As relações entre conhecimento tácito e científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 43-70, 2003a.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003b.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 70. p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jul., 2006.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: SESSÃO ESPECIAL DA ANPED, 2004, Caxambu. *Trabalho apresentado...*: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: jul. 2006.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível : <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jul 2006.

_____. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: ago. 2007.

LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. Educação tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antônia Vitória; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Diálogos sobre Trabalho: Perspectivas Multidisciplinares*. Campinas: Papirus, 2005.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Trabalho apresentado...*: GT3: Movimentos Sociais e Educação, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jul. 2006.

LEITE, Marcia de Paula; SHIROMA, Eneida O. Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: Tendências e perspectivas da indústria metalúrgica. *Revista Em Aberto*, Brasília, n. 65, p. 94-118, jan./mar. 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

LIMA FILHO, Domingos Leite; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Politecnia ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional. In: SESSÃO ESPECIAL DA ANPED, 2004 Caxambu. *Trabalho apresentado...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jul. 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *A educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989. 271 p.

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S. et al. Educação e trabalho. São Paulo: Papirus, CEDES, ANDE, ANPEd, 1994. p. 9-24. (Coletânea CBE).

_____. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. S. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996a.

_____. Educação básica, empregabilidade e competência. In: SESSÃO ESPECIAL DA ANPED, 1996, Caxambu. *Trabalho apresentado...* Caxambu: ANPED, 1996b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: fev. 2007.

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, n. 6, p. 96-109, set./dez. 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_10_HELOISA_HELENA_TEIXEIRA_DE_SOUSA_MARTINS.pdf>. Acesso em: jul. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

_____. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e tecnológica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2006.

OLIVEIRA, Nilza Helena de. *O ensino técnico na rede federal de educação tecnológica segundo egresso*. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2004.

PASTORE, J. *Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

PISTRAK, E. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004a.

_____. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399. 2004b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jul. 2006.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo Decreto de Educação Profissional. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, n. 3, ano 3, 2005. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/>>. Acesso em: fev. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

_____. *A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. São Paulo : Autores Associados, 1998.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O choque teórico da politecnia. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>>. Acesso em: jul. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; REIS, Elisa Pereira. *Pobreza e Exclusão Social: Aspectos Sócio Políticos*. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/exclusion.pdf>>. Acesso em: ago. 2008. Artigo eletrônico.

SHUDA, Sergio Ibáñez . *El trabajo visto por los jóvenes chilenos: un análisis de las representaciones sociales de los jóvenes urbano populares*. Montevideo: Cineterfor/OIT, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA MARQUES, Maria Ornélia. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, p. 63-75, maio/ago. 1997. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: ago 2007.

SROUR, Robert H. - *Classes Sociais*, Ed. Ática, São Paulo, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003. 205 p. (*Cadernos pedagógicos do Libertad*).

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 137 p.

ZIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 26-32, maio 1993.

ANEXO A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista com egressos concluintes

Nome: _____ Fita n°: _____ Lado: _____
Telefone: _____ Idade: _____

Apresentação: Fazer que a interrogação e a situação de entrevista tenham sentido para o pesquisado. Deixar clara a situação, os objetivos, sem margem para especulações. Estar atento para gestos, olhares, mudanças no tom de voz e ritmo - “ponto de saturação”.

Objetivo: Investigar os sentidos conferidos por ex-alunos de curso técnico de mecânica da modalidade de CCE, à sua trajetória formativa, contribuindo para uma análise de seus limites e possibilidades. Entender a forma de pensar destes alunos acerca de suas experiências escolares e de vida, contribuindo para o entendimento da formação dada aos futuros trabalhadores.

OBS.: LEVAR NO DIA A RELAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA DO ENTREVISTADO PARA ELE LER NA HORA DO “DURANTE”

1. Como foi para você ter estudado Mecânica no CEFET? Por quê? Como? Fale mais sobre isso... e... daí? Explique...

ANTES

2. Como ficou sabendo do curso? Fez cursinho preparatório?
3. Conte como você foi parar no curso técnico de Mecânica do IFET.
4. Você já tinha trabalhado antes de entrar no IFET? (resposta dele) Outra: com quantos anos ganhou dinheiro pela primeira vez? Como ganhou?
5. Você tinha conhecimento de que os cursos do IFET têm vários tipos: CCE, CCI, Pós-Médio?
6. Se tinha, por que a modalidade de CCE e não integrado ou CCI?
7. Quando entrou no curso técnico, há quanto tempo você tinha terminado o ensino médio (2º grau)? Isso influenciou no seu desempenho no curso técnico?

DURANTE O CURSO DO IFET

8. O que você mais gostava na escola quando era aluno?
9. O que menos gostava?
10. Durante o curso, como você percebia o fato da sua turma ser de CCE e ter outras turmas, no curso, que eram de CCI ou Integrado? Você percebia essas diferenças? Como?
11. Você se lembra de seus colegas de turma? Como foi o desenvolvimento da sua turma durante o curso?
12. (se não tiver falado antes:) Na sua turma teve outros casos de desistência no curso? Por que você acha que isso aconteceu?
13. (se não tiver falado antes:) Você teve alguma dificuldade em acompanhar o curso? Qual? Por quê? Como? Como resolvia? Alguém ajudou?

14. Você acha que ter feito o ensino médio (2º grau) em outra escola te ajudou ou atrapalhou no IFET? (Em quê? Por quê? Como?)
15. Você participou de alguma atividade extra no IFET enquanto foi aluno do IFET?
16. Você percebe alguma diferença entre o IFET e as outras escolas? Entre o curso que você fez e o que amigos e parentes seus fizeram em outras escolas?

DEPOIS

17. Ter feito o curso técnico interferiu em alguma coisa na sua vida? O quê?
18. Depois de ter saído do IFET o que você fez? (se não tiver dito antes): Continuou estudando? Trabalhou? Fez outra coisa?
19. Você acha que o curso na modalidade CCE atende ao que as empresas exigem para o profissional? Por quê?
20. Como você vê a situação do trabalhador no Brasil hoje?
21. Você acha que ela é diferente de outros países?
22. Você faz ou fez parte de algum grupo? (Religioso, cultural, sindicato, ONGs, etc.) Como começou a participar?
23. Qual foi a maior contribuição do IFET na sua vida?
24. Que planos tem para a vida?

Afinal de contas, foi bom pra você estudar no IFET?

Roteiro de entrevista com alunos evadidos, desistentes e/ou jubilados

Nome: _____ Fita nº: _____ Lado: _____
Telefone: _____ Idade: _____

Apresentação: Fazer que a interrogação e a situação de entrevista tenham sentido para o pesquisado. Deixar clara a situação, os objetivos, sem margem para especulações. Estar atento para gestos, olhares, mudanças no tom de voz e ritmo - “ponto de saturação”.

Objetivo: Investigar os sentidos conferidos por ex-alunos de curso técnico de mecânica da modalidade de CCE, à sua trajetória formativa, contribuindo para uma análise de seus limites e possibilidades. Entender a forma de pensar destes alunos acerca de suas experiências escolares e de vida, contribuindo para o entendimento da formação dada aos futuros trabalhadores.

OBS.: LEVAR NO DIA A RELAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA DO ENTREVISTADO PARA ELE LER NA HORA DO “DURANTE”

1. Você iniciou o curso e não se formou. O que aconteceu?

ANTES

2. Conte como você foi parar no curso de Mecânica do IFET.
3. Você já tinha trabalhado antes de entrar no IFET? (resposta dele) Outra: Com quantos anos ganhou dinheiro pela primeira vez? Como ganhou?
4. Você tinha conhecimento de que os cursos do IFET têm vários tipos: CCE, CCI, Pós-Médio?

5. Se tinha, por que a modalidade de CCE e não integrado ou CCI?
6. Quando entrou no curso técnico, há quanto tempo você tinha terminado o ensino médio (2º grau)? Isso influenciou no seu desempenho no curso técnico?

DURANTE O CURSO DO IFET

7. O que você mais gostava na escola quando era aluno?
8. O que menos gostava?
9. Durante o curso, como você percebia o fato da sua turma ser de CCE e ter outras turmas, no curso, que eram de CCI ou Integrado? Você percebia essas diferenças? Como?
10. Você se lembra de seus colegas de turma? Como foi o desenvolvimento da sua turma durante o curso?
11. (se não tiver falado antes:) Na sua turma teve outros casos de desistência no curso, além do seu? Por que você acha que isso aconteceu?
12. (se não tiver falado antes:) Você teve alguma dificuldade em acompanhar o curso? Qual? Por que? Como? Como resolvia? Alguém ajudou?
13. Você acha que ter feito o ensino médio (2o. grau) em outra escola te ajudou ou atrapalhou no IFET? (Em quê? Por quê? Como?)
14. Você participou de alguma atividade extra no IFET, enquanto foi aluno do IFET?
15. Você percebe alguma diferença entre o IFET e as outras escolas? Entre o curso que você fez e o que amigos e parentes seus fizeram em outras escolas?
16. Você se lembra de como era o sistema de avaliação no IFET? O que você acha desse sistema? (se precisar, para puxar mais conversa, pedir para comparar com o sistema da escola de ensino médio)

DEPOIS

17. Ter estudado no IFET interferiu alguma coisa na sua vida? De que maneira?
18. (Se não tiver respondido antes, cutucar: pessoalmente, profissionalmente, politicamente, lazer, cultura, personalidade, capacidades)
19. Depois de ter saído do IFET o que você fez?
20. (se não tiver dito antes): Continuou estudando? Trabalhou? Fez outra coisa?
21. Como você vê a situação do trabalhador no Brasil hoje?
22. Você acha que ela é diferente de outros países?
23. Você faz ou fez parte de algum grupo? (Religioso, cultural, sindicato, ONGs, etc.) Como começou a participar?
24. Que planos tem para a vida?

Afinal de contas, foi bom pra você estudar no IFET?

Roteiro de entrevista com professores

Nome: _____ Fita nº: _____ Lado: _____
Telefone: _____

Apresentação: Fazer que a interrogação e a situação de entrevista tenham sentido para o pesquisado. Deixar clara a situação, os objetivos, sem margem para especulações. Estar atento para gestos, olhares, mudanças no tom de voz e ritmo - "ponto de saturação".

Objetivo: Investigar os sentidos conferidos por ex-alunos de curso técnico de mecânica da modalidade de CCE, à sua trajetória formativa, contribuindo para uma análise de seus limites e possibilidades. Entender a forma de pensar destes alunos acerca de suas experiências escolares e de vida, contribuindo para o entendimento da formação dada aos futuros trabalhadores.

1. Na época da reforma do Ensino Profissional, pelo Decreto n. 2.208/97, quais eram as suas funções?
2. Na época o ensino fora dividido em modalidades (CCI, CCE e pós-médio). Como você viu essas mudanças?
3. Você percebeu alguma mudança no ensino do IFET-MG, após a reforma?
4. Você observa alguma característica particular dos alunos da CCE? Pode citar?
5. Como você vê o fato de na CCE o ensino técnico ter sido separado do médio?
6. Você observou mudanças significativas no perfil do aluno da CCE, em relação ao aluno do antigo integrado? Se sim, quais?
7. Como você avalia o desempenho do aluno da CCE nas disciplinas?
8. Como você vê a qualidade do técnico formado na CCE?
9. O ensino que o IFET-MG ministra prepara o aluno da CCE para o exercício das atividades produtivas? Em que sentido?
10. Você é a favor da manutenção da modalidade CCE no IFET? Por quê?
11. De acordo com sua experiência profissional nesses últimos anos, para onde vai o aluno da CCE após a conclusão do ensino técnico? E da CCI e Integrado?

Roteiro de entrevista com profissional técnico administrativo

Nome: _____ Fita nº: _____ Lado: _____
Telefone: _____

1. Na época da reforma do Ensino Profissional, pelo Decreto n. 2.208/97, quais eram as suas funções?
2. Você observa alguma característica particular dos alunos da CCE? Pode citar?
3. Você sabe se os alunos da CCE demandam maior apoio institucional que os alunos das outras modalidades? A SAE tem dados a esse respeito?
4. Quando houve a reforma da EP houve necessidade de alteração da forma de atuar do setor de assistência ao estudante? Se sim, quais foram? Era a mesma do antigo integrado?
5. Os programas foram ampliados? Se sim, como?
6. Houve ou há alguma política da SAE específica para os alunos da CCE?
7. Você observou mudanças significativas no perfil do aluno da CCE, em relação ao aluno do antigo integrado? Se sim, quais?
8. Você é a favor da manutenção da modalidade CCE no IFET? Por quê?
9. Você considera a modalidade de CCE mais inclusiva? (Permite acesso de alunos menos favorecidos economicamente?)
10. Você tem contato com os alunos egressos da modalidade de CCE? Se sim, que tipo? O que eles falam?
11. Como você vê o desafio de ampliar a inclusão de alunos menos favorecidos no IFET? Como isso poderia acontecer?
12. A CCE contribuiu para ampliar a inclusão?

ANEXO B – ENTREVISTA NA ÍNTEGRA COM EGRESSO AC1

Extras: AC1 entrou no IFET no 1º semestre de 2000 (manhã) e mudou para tarde. Fez seminário em 2004. Atua na área de mecânica na melhoria de processos na empresa RITZ. Atualmente faz cursinho preparatório para o vestibular. Pretende fazer Engenharia Mecânica, na UFMG.

Qual o seu nome?

AC1.

AC1, Você entrou quando aqui?

2000.

2000, de manhã, tarde ou noite?

De manhã.

E.. por que você estudou de manhã?

Bem... concorria na época eu optei pela manhã porque eu já tava de manhã fazendo um outro curso em outra entidade.

O que que curso você fazia?

Fazia... técnico em automação industrial.

E aí você ficou sabendo do curso aqui, e como é que você ficou sabendo?

Bem, meu irmão já fazia, ele fazia o curso já.

E quem é seu irmão?

Claudinei da Cruz Nascimento.

Ele já formou?

Ele já formou.

Ele está trabalhando hoje?

Trabalha.

Ele trabalha onde?

Na V&M do Brasil.

Como foi para você ter estudado Mecânica no IFET? Por quê? Como? Fale mais sobre isso... e... daí? Explique...

Foi bom! Pra mim profissionalmente foi bom, porque abriu um leque bom de profissão, eu já trabalhei em várias áreas já, hoje eu tô trabalhando na área de desenho.

Sei...

Então, abre um leque grande de oportunidade. Mas um leque como assim? Pelo curso que eu fiz eu posso trabalhar em várias áreas, então em relação a isso.

Como ficou sabendo do curso? Fez cursinho preparatório?

Pelo próprio irmão meu que já fazia.

Hum, hum..

Eu fui um dos incentivadores dele, também na época que ele entrou aqui, sempre incentivei ele a estudar, eu não tinha muita chance, porque eu tinha que trabalhar, aí eu incentivei ele, né, porque ele já pegou uma época melhor.

Ele é mais novo?

Ele é mais novo, quase cinco anos. Aí eu fui pegando o embalo dele, depois que eu já... comecei a situação tava um pouco melhor.

Sei...

Aí eu fui embalando atrás dele. Hoje ele faz Engenharia na PUC.

E você?

Hoje eu tô tentando a Federal porque pra pagar é difícil hoje, aí eu tô fazendo um cursinho pra mim tentar a Federal.

Você fez cursinho pra entrar no IFET?

Não. Eu já tava mais ou menos no ritmo estudando, então... eu não fiz cursinho não.

Conte como você foi parar no curso técnico de Mecânica do IFET.

Eu sempre... já tive uma queda pela área, né; comecei a trabalhar em 97 no supermercado, aí surgiu uma oportunidade pra mim ir pra FIAT, um amigo meu arrumou uma carta lá. Aí eu fui lá e fiz os procedimentos lá e aí eu comecei a trabalhar na FIAT em 97. Em 98 deu aquela recessão, aí eles me dispensaram lá. Aí após aí uns dez meses eu arrumei um emprego em outra firma que mexia com... nesse segmento, então eu resolvi me aprimorar nele.

Você já tinha uma experiência e veio somar nessa experiência, né.**Você já tinha trabalhado antes de entrar no IFET? (resposta dele) Outra: Com quantos anos ganhou dinheiro pela primeira vez? Como ganhou?**

Antes de entrar na escola eu trabalhei. Eu comecei a estudar só depois que eu já trabalhava, fazer cursos profissionalizante é... o ensino médio aí eu fiz antes de trabalhar fixado, né. Antes eu já trabalhava, mas não era fixado.

Você trabalhava com quê?

A gente... eu comecei foi tirando areia, trabalhei nesses córregos, tirava perto da minha casa, lá eu tirei até uns dezoito anos.

E foi aí que você ganhou dinheiro pela primeira vez?

Foi.

Foi quando você teve seu primeiro salário?

Não era salário, né... a gente era a família mesmo que trabalhava lá, aí dava uma renda, a gente ficava com um pouco e o resto deixava em casa porque era uma época.. um tempo difícil, né.

Como assim pra sua família, difícil em que sentido?

Difícil financeiramente, né, numa época que tava acabando de sair da.... da... tava passando de... da ditadura, né, pra democracia.

Foi em que período isso?

Em 85, 86 por aí.

E todo mundo da sua família trabalhava lá?

Ó, eu tenho, eu tenho oito irmãos todos já trabalharam lá, desde o primeiro, mais velho, até o mais novo que é esse que é o Claudinei, então todos passaram por lá. Eu fui um dos que ficou mais, eu e meu irmão um pouco mais velho (parte não entendida..).

Hoje ainda seus pais, sua família trabalha...?

Não, hoje minha mãe é aposentada e meu pai é falecido.

Hum, hum, sei.

Você tinha conhecimento que os cursos do IFET têm vários tipos: CCE, CCI, Pós-Médio?

Eu optei porque eu já era for... já tinha o ensino médio, eu já tinha o ensino médio, então era só a parte técnica mesmo que me cabia.

Sei.. E por que você não tentou o integrado, aquele..?

Antes?

Hum hum..

Antes porque eu tinha que dividir o meu tempo entre estudar e trabalhar. Já com o integrado, você tem que ficar o horário integral, né, estudando.

Se tinha, por que a modalidade de CCE e não integrado ou CCI?

(Repondido)

Quando entrou no curso técnico, há quanto tempo você tinha terminado o ensino médio (2º grau)? Isso influenciou no seu desempenho no curso técnico?

Eu formei em 95 no ensino médio, quando eu entrei na FIAT eu já comecei a entrar nesse segmento da mecânica, que eu fiz um curso lá de três meses e meio para... preparação; que foi

em 97 aí... de 97 até 99 eu não estudei, depois que eu acabei o ensino médio. Ai em 99 eu retornei ... no SENAI, já tava na KRUPP na época. Aí de 99 até hoje não parei mais, parei mas teve uns intervalos, né, mas sempre fazendo uns cursos.

Sei. Então você terminou o Ensino Médio em 95, aí você concluiu o ensino médio e foi trabalhar na FIAT?

Não, eu fui trabalhar no supermercado em 96.

E aí?

Aí em 96 fiquei lá oito meses quando recebi a proposta e aí sai de lá.

E foi...?

Pra FIAT onde fiquei onze meses.

Quando você entrou aqui você trabalhava na FIAT?

Não, eu já tinha saído, eu trabalhava na KRUPP.

Você saiu da FIAT quando? Você lembra?

98. 99 eu entrei na KRUPP.

98 você saiu da FIAT? 99 você entrou na Tyssen KRUPP?

Isso.

E entrou aqui na escola em ????

2000.

De manhã ou à tarde?

De Manhã?

Você estudou quanto tempo de manhã?

Eu estudei um ano de manhã. Era 6 meses..

E aí depois você foi pra tarde. Por que você optou pela tarde?

Por causa de que eu trabalhava de noite nessa época.

Na KRUPP?

Na KRUPP.

Qual era o seu horário de trabalho na KRUPP?

Ó dependia! Era uma época que agente trabalhava bastante, então eu já trabalhei lá até de 6 às 6 de 18 às 6, mas o horário normal era de 10 às 6.

De 10 da noite?

De 22 às 6.

E você vinha direto para a escola?

Aí eu vinha direto.

E aí você cansava muito?

Aí eu dormia na sala. Aí eu vi que tava... tava difícil então, eu achei melhor eu passar para tarde, porque eu chego em casa dormia, acordo meio dia almoço, e eu vô pra lá..

Sei..

Na hora que eu voltar dá tempo deu dormir um pouco até na hora de trabalhar.

O que você mais gostava na escola quando era aluno?

Ah... da área, né. Gostava de aprender esses tanto de modalidade que tem aqui, então isso me...

Por exemplo, como assim modalidade?

Porque tem usinagem, fundição tem... então tem vários segmentos de mecânica então isso que eu achava legal.

O que que você mais gostava?

Ah, de tudo, não tinha nenhuma preferência assim. Achei tudo legal, tanto que já trabalhei, trabalhava na produção na KRUPP, depois fui pra... pra MAPAL BIOS que eu trabalhei depois da KRUPP.

Onde?

MAPAL BIOS.

Trabalha com quê?

Fabrica ferramentas de precisão.

Hum.. sei.

Então onde eu fiz estágio, fiz estágio lá, depois efetivei, fiquei lá três anos e saí de lá vai fazer dois anos.

Você se lembra do sistema de avaliação do IFET?

Era.. depende, né, porque tinha aula de laboratório onde você avaliava a prática e técnica e onde você avaliava só técnica: elementos de máquinas, mecânica técnica. Era só avaliação escrita.

E o que você achava?

Ah... normal.

Normal era igual a do ensino médio onde você estudou, na sua escola?

Não, não no ensino médio era... (risos) estudei em escola pública.

Hum... ?

Pode se dizer que não é de boa qualidade, então os professores não tinha aquela... não dava aquela importância se o aluno estava aprendendo ou não.

Então a diferença está no professor ou no sistema em si?

No sistema é... nos dois porque um participa do outro.

Hum, Hum...**Você teve alguma dificuldade no curso?**

Não, acho que não, até que deu pra levar legal.

Durante o curso, como você percebia o fato da sua turma ser de CCE e ter outras turmas, no curso, que eram de CCI ou Integrado? Você percebia essas diferenças?**Como?**

Olha em relação a mim não, mas em relação aos outros eu..

Por exemplo?

Ah, teve muitas pessoas que da externa que tinha bastante dificuldade de... em relação à cobrança.

Que tipo de dificuldade eles tinham?

Eles não conseguiam assimilar.

Mas por quê?

Mecânica Técnica, num sei. Talvez... pelo segmento que veio ou pelo... a escola pública na época também não dava tanta importância.

Desses alunos aqui que você viu na lista aqui ó, você lembra os que tinham mais dificuldade, e que tipo de dificuldades que eles tinham? Ou se tinha alguém que sobressaía ou alguém que tinha mais dificuldade?

Não. O Célio era um pouco... o Célio... o Célio tinha um pouco de dificuldade.

O Célio? E no geral a turma era uma turma boa?

Razoável.

E que que faltava para ser uma turma boa?

Ah, isso aí eu não sei te dizer não.

Você sabe de alguém... ?

Razoável. Assim... digo assim, né, por causa do nível de aprendizagem, né. Se...

Você sabe de algum caso de alguém que desistiu, que saiu?

Marcos Caetano.

Você sabe por que ele desistiu?

Ah, ele tava no início. Eu vi que ele tava com bastante dificuldade principalmente. O início do curso já começa com mecânica técnica, então já viu... um leigo que sai lá de (não entendi) não passou por nenhum processo desse, já assusta, né. Eu acho que foi isso que aconteceu com ele, assustou com Mecânica Técnica.

Mais algum que você lembra? Você tem contato com algum desses ainda, sabe onde tá?

Saber onde tá, eu sei.

Qual deles?

Esse aqui me parece que não... tinha um que formou comigo que eu acho que mudou de turma também. Era o Wellerson.

Wellerson?

Ele hoje ele tá na PROEMA, o Alex também. A última vez que eu vi ele, ele tava trabalhando num hotel.

Ele chegou a formar, o Alex?

Acho que formou.

Alex de Paula?

Isso.

Tá trabalhando no hotel, não tá trabalhando na área?

Esse Daniel saiu daqui e foi direto para universidade.

Daniel???

Daniel de Oliveira.

Você sabe para qual universidade que ele foi?

Não, num sei não. Mais algum?

(se não tiver falado antes:) Você teve alguma dificuldade de acompanhar o curso?

Qual? Por quê? Como? Como resolvia? Alguém ajudou?

Ah, mais ou menos. Não foi de desesperar não.

Mas você tinha dificuldade?

Ah, foi mais de assimilação mesmo, de assimilar.

Como assim? Assimilar como?

É, é cálculo. Mais foi por causa do cálculo.

E como você???

Na prática eu achava que ia bem.

Você acha que você era melhor na prática do que na teoria?

É, acho que ... equiparando.

E essa dificuldade como você resolvia?

Ah, tendo um pouco mais de atenção, estudava mais um pouco. Foi tranquilo.

Alguém te ajudava?

(tempo) Não.

Tinha o hábito de estudar em equipe, fazer grupo de estudo?

Não, não fazia.

Era mais individual?

Era. O horário era meio corrido, dificilmente a gente fazia, não tinha tempo pra fazer grupo aqui, como eu morava longe da escola então não tinha tempo de fazer grupo fora daqui.

Você acha que ter feito o ensino médio (2o. grau) em outra escola te ajudou ou atrapalhou no IFET? (Em quê? Por quê? Como?)

Acho com certeza. O nível de cobrança daqui pelo que eu sei é bem maior. Eu conheço algumas pessoas que fizeram o 2º grau na CCI até pelo próprio momento, às vezes você tinha de externa junto de interna fazendo o mesmo curso. Aí a gente via a diferença.

Que tipo de diferença?

(não entendi a palavra) é assimilava muito mais fácil. A gente via pelas notas deles, a nota deles era maior.

E por que que você acha que a nota deles era maior?

Não sei..

Na sua opinião o que você acha?

Eles dedicavam mais ou se tinha mais facilidade. Muita coisa depende do seu... do seu conhecimento fundamental. Se você não fez bem..

Você acha que você fez o fundamental bem?

Até a oitava eu fiz bem. Agora o 2º grau... o primeiro ano foi bom que eu fiz numa escola boa, mas o segundo e terceiro...

Que escola que é?

O primeiro?

O primeiro e depois o segundo e terceiro?

O primeiro eu fiz na Helena Antipoff lá em Ibirité, o segundo e o terceiro eu fiz Juscelino Kubitschek, aqui no Durval de Barros.

Aí você sentiu que caiu?

Caiu bastante.

Você participou de alguma atividade extra no IFET, enquanto foi aluno do IFET?

Só o curso técnico mesmo.

Você percebe alguma diferença entre o IFET e as outras escolas, entre o curso que você fez e o que amigos e parentes seus fizeram em outras escolas?

Estudei no SENAI. Ele é assim o SENAI... ele é mais... trata o aluno um pouco mais como cliente pelo... Fiz o curso de ferramentaria lá ano passado e no... (não entendi a palavra), ele cobra um pouco, mas não é tanto. Aqui, você numa escola pública, então se pesar pelo nível dos formando acho que tá bom.

Sei... E sua família estudou?

Ó, de mim pra cima só tem ensino médio. Quem tem mais, tem ensino médio.

Quem? você...?

De mim para cima. Eu tenho ensino médio, tenho. Agora, já tem algum irmão meu que nem o médio, só o fundamental.

São quantos irmãos?

Comigo são oito.

Todo mundo mora junto na mesma casa?

Não, hoje tenho três irmãos casados e cinco solteiros.

E eles estudaram?

Até o ensino médio, sim. Alguns ensino médio, outros fundamental e outros nem chegou a concluir o fundamental, o mais velho, por exemplo. Tem uma que chegou a fazer o normal superior.

Concluído?

Concluído.

E seus pais chegaram a estudar?

Não.

Estudaram até quando?

Minha mãe tinha estudado até terceira série e meu pai também.

E a profissão deles?

Não tiveram uma profissão não.

Seu pai, o que ele fazia?

Trabalhava de jardinagem.

E sua mãe?

Minha mãe nunca teve emprego não.

Ela trabalhava fora?

Trabalhava tirando areia.

Ela ajudava vocês a tirar areia?

Ela era a cabeça lá.

Ela que ajeitava, arrumava, como é que era ou ela pegava na pá mesmo?

Ela pegava na pá. Entrava dentro d'água, ajudava a pôr areia pra fora.

E quantas horas vocês trabalhavam por dia?

Quando a gente estudava, né, até a primeira até oitava série, a gente só tinha meio turno. A gente era meio turno trabalhava e meio estudava. Não tinha jeito, não tinha aula à noite.

E ela ficava o dia inteiro?

Às vezes ela ficava o dia inteiro porque que tinha gente que ia de manhã e outros à tarde.

E o seu pai enquanto isso trabalhava fora?

Ele trabalhava fora, trabalhava numa empreiteira da CEMIG.

De jardinagem que você falou?

É...

Ter feito o curso técnico interferiu alguma coisa na sua vida? O quê?

É, ajudou.

Hum...

Quando eu saí, trabalhava lá na KRUPP de operador de produção, na época que eu fazia o curso aqui, eu ficava... pô, né... Eu saí de lá fui para a MAPAL, fui fazer estágio na área de projetos lá.

Você já estudava no IFET?

Já tava formado, já tinha terminado o curso.

Você saiu da KRUPP foi fazer o estágio na ???

MAPAL.

Que trabalha em que ramo?

Ferramentas de usinagem de precisão.

E você fazia o que lá?

Depois que eu saí do estágio do projeto, eu fui para a fábrica, aí eu passei é... na área de afiação. Comecei a trabalhar como afiador, né, convencional. Depois eu saí de lá, eu tava mais ou menos um ano e meio trabalhando, já estava na eletroerosão a frio.

Isso na MAPAL. E aí depois?

Depois saí de lá tem uns dois anos. Há um ano e dois meses estou trabalhando na RITZ, trabalhando na área de desenho.

O que você faz? Com quê?

Eu trabalho na engenharia de processo e melhoria.

O que você faz?

Trabalho com processo, né, melhorando processo.

Como assim? Desenho?

É assim... vamos supor você precisa fazer, desenvolver algum... vários segmentos: civil, serralaria, esses negócios.

Você faz PCP? Controle de processo?

Não.

Quais são as suas atividades lá? Sua rotina?

Isso é difícil de falar.

Por que não tem uma coisa certa?

Não tem uma coisa certa.

Cada dia é uma coisa diferente?

Igual, trabalho ultimamente eu tava trabalhando pra... É um troço que pintou lá que não tá adequado a uma norma lá da... uma norma ambiental. Então eu tô adequando elas, esses caminhos pra gente tá adequando a norma lá. Então são várias coisas.

Você acha que o curso na modalidade CCE atende ao que as empresas exigem para o profissional? Por quê?

Atende.

Em que sentido?

Eu acho que a pessoa que sai daqui, se aproveitar bem o curso, nessa área minha pelo menos, vai ter facilidade de enfrentar qualquer... qualquer ramo profissional.

O que você aprendeu aqui que você não aprendeu trabalhando?

Muito cálculo, muito cálculo lá, que eu aprendi aqui, mas... não usei. Sei? Tipo cálculo de usinagem, rotação esses trem, pelo menos nas empresas que eu passei.

Sei... Como você vê a situação do trabalhador no Brasil hoje?

Ah, não é muito boa não. É pelo sistema. O próprio sistema impõe isso aí.

Como assim o sistema?

O sistema capitalista.

Hum?

Então eu sei que sou explorado aí, mas é mesma coisa que eu saber que eu sô explorado e não ter como reagir.

Hum... sei. Que mais?

(tempo... sem resposta)

Você acha que o curso de CCE no IFET te fez pensar mais nisso?

Não. Foi mais na... na vivência mesmo. Na empresa você vê que você é tratado como número e coisa assim.

Você acha que ela é diferente de outros países?

Acho que sim.

Por quê? O que será diferente dos outros países e o Brasil para outros países?

A diferença pode ser na cultura na... na educação das pessoas lá. Dependê do país também. Igual na Alemanha. As pessoas todas são bem estudadas... todos. Então eles tem o nível cultural alto, né, então eles não aceitam qualquer coisa.

São menos explorados?

Eu acho que sim. Pelo menos eles têm um retorno melhor que a gente.

Hum hum... O que você acha que melhorou? Você falou que melhorou alguma coisa na sua vida você ter feito o IFET, né, a CCE.

É pelo... Comparando com outras pessoas que não tem, por exemplo, o curso técnico, comparando com essas pessoas eu acho que tô um pouco melhor.

Hum hum... sim...

Mas se for comparar... comparando com o pessoal de baixo. Agora se comparar...

Além do lado profissional, você acha que a CCE contribuiu alguma coisa na sua vida pessoal?

(tempo...) Acredito que não, sempre contribui, né, mas nada que assim que fosse mudar minha vida. Tudo a gente aprende, em todo processo a gente aprende uma coisa.

Sei.

Mas não alguma coisa que pudesse dizer assim... tipo, minha vida era uma, mudou totalmente a direção.

Mas o que que mudou?

Não, só mudou a o lado profissional.

Na sua vida cotidiana continua a mesma coisa?

Ah, a evolução, tipo assim, só natural. Evolução natural, não teve nenhum surto.

Mas como é essa evolução natural? Você tava de uma forma, você fez o curso, como foi essa evolução, como ocorreu essa evolução natural?

Não... não foi assim. Tava de uma forma, só profissionalmente, profissionalmente. Mudou profissionalmente. Tipo assim, melhorou as condições de trabalho, coisa assim. O salário, se você olhar o salário, até que não mudou tanto. Mudou assim o esforço físico que aí eu fazia antes. Aí já diminuiu bastante então, mudou a qualidade de vida nesse sentido.

E a sua vida pessoal?

Não, na minha vida pessoal não mudou.

Continua da mesma forma, é? Da mesma forma que antes de você ter entrado no IFET?
Teve alguma coisa que ajudou a melhorar um pouco.

O quê, por exemplo?

As matérias de... Ah, esqueci... Gerenciamento Humano. Esqueci até do nome. Melhorou um pouco a gente saber lidar com os outros.

Sei.

Isso aí do lado social. Foi isso aí.

Você faz ou fez parte de algum grupo? (Religioso, cultural, sindicato, ONGs, etc.) Como começou a participar?

Não.

Você só trabalha e estuda?

Trabalho e estudo.

O que você estuda hoje?

Hoje eu faço pré-vestibular no Pré-UFMG no Barreiro. Eu trabalho de 7:00 às 17:00 e estudo de seis às 10:30.

E você pretende fazer vestibular, prestar vestibular para qual curso?

Engenharia Mecânica.

Você pretende continuar na área? Você acha que a CCE te ajudou a escolher essa área?
Sim.

Em que ponto, aspecto?

Porque eu tive uma vivência maior da área mecânica, então eu já gostava e passei a gostar mais.

Sei... Qual foi a maior contribuição do IFET na sua vida?

Foi a profissional.

Que planos tem para a vida?

Depois que eu cursei?

Você falou que tá concluído, né, que estava com uma dependência?

Eu considero que já havia concluído, que eu já fiz o seminário, tudo, esses negócios. Tudo. O que aconteceu foi isso que eu te falei, né, da nota... ter perdido.

Você fez o seminário quando?

Fiz em 2004.

Hum hum... E que planos você tem para a vida a partir de agora?

Agora é fazer o curso de engenharia mecânica, né... e trabalhar.

E o que mais???

Só. Deixar acontecer a vida me levar.

Deixar a vida te levar? Você é casado, solteiro?

Solteiro.

Pretende constituir família, ou você não pensa?

Não penso nisso não.

Você tem algum projeto de vida hoje assim.. para o futuro?

Pessoal não, profissional. Pessoal eu deixo acontecer naturalmente. Agora, projeto só profissional.

Hum hum... sei. Você falou do seu irmão. Seu irmão está trabalhando onde?

O que estudou aqui?

É.

Ele trabalha na V&M.

Ele fez a CCE também?

Sim.

Qual o nome dele?

Claudinei da Cruz Nascimento. Ele tá um ano na frente aí. Pode olhar aí.

Ele entrou antes de você? Ele concluiu o curso?

Concluiu.

Já fez seminário? Ele estuda hoje?

Ele faz Engenharia de Automação e Controle na PUC.

Você tem o telefone dele? Você pode me passar? De repente eu preciso. Fala pra mim.

Tem o lá de casa também.

Deixa eu conferir, de repente é o mesmo. E qual é o telefone?

Lá de casa é 3598-6872.

E o celular?

88615045.

Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar com relação ao IFET, as experiências que você teve aqui, o que você gostou, o que você não gostou?

Não. Eu acho que na época que eu saí daqui está bastante mudado. Algumas áreas... está mudada, muita coisa nova. Eu acho que hoje quem sai daqui, quem forma hoje deve sair até um pouco melhor instruído do que saí na época.

O que você acha que mudou?

Máquinas. Máquinas tipo de usinagem, computador. Melhorou bastante em relação à época que eu tava aqui. Eu acho que isso pode contribuir com a qualidade melhor do curso. Os alunos vão formar melhor.

Você recomendaria o IFET para os colegas?

Recomendaria.

Por quê?

O curso é uma coisa que vai somar... Soma na vida de qualquer um, traz um retorno.

Que tipo de retorno?

Mais financeiro, né. Pode te dar uma qualidade de vida melhor.

Você acha que a pessoa que estuda no IFET, mesmo na CCE que você fez, ela tem possibilidade de melhorar de vida?

Com certeza.

Por quê? Se você e seu irmão não tivessem estudado no IFET, o que vocês estariam fazendo hoje?

Eu talvez estivesse na KRUPP até hoje. E meu irmão não sei. Ele começou a fazer o SENAI desde novo, então ele fez uns cursos lá no SENAI. Talvez ele poderia estar onde ele está hoje.

Você acha que ele está bem?

Tá bem! Razoavelmente bem.

Melhor do que...???

Melhor do que se ele estaria se não tivesse feito o curso.

Se ele não tivesse feito o curso, ele estaria fazendo o quê?

Isso aí eu não posso prever. Se ele não estaria feito o curso aqui, talvez ele seria um mecânico de manutenção.

Ele estaria fazendo engenharia hoje ?

Acho que sim. Acho que talvez ele já teria feito já.

Bom... Obrigado pela entrevista espero que você volte sempre aqui. Estaremos sempre à disposição para o que você precisar.

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](#)