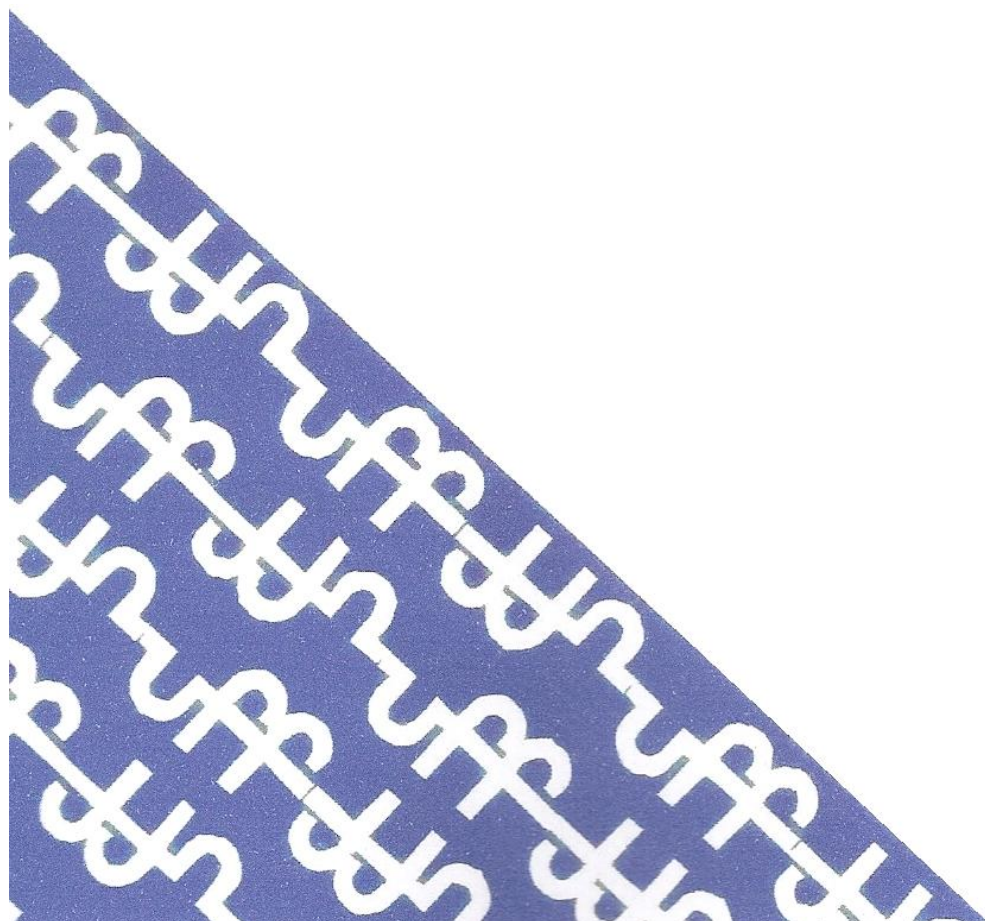


UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL  
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

Naísa Márcia de Oliveira Viana

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS  
SUBSEQUENTES: o caso do Curso Técnico Subsequente de  
Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho



NITEROI, RJ  
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL**  
**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL**  
**MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

**NAÍSA MÁRCIA DE OLIVEIRA VIANA**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: o caso do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho**

**Niterói**

**2012**

**NAÍSA MÁRCIA DE OLIVEIRA VIANA**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: o  
caso do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Política Social.

Orientador: **PROF. DR. ADILSON VAZ CABRAL FILHO**

**Niterói**

**2012**

**NAÍSA MÁRCIA DE OLIVEIRA VIANA**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: o  
caso do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Política Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor e orientador, Dr. Adilson Vaz Cabral Filho  
Universidade Federal Fluminense

---

Professora, Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Santos Freitas  
Universidade Federal Fluminense

---

Professora, Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Rodrigues Cangussu  
IFSULDEMINAS – Campus Machado

**Niterói**

**2012**

*Lembro-me de meu pai me ajudando a encapar os cadernos. Enquanto isso me falava que eu devia estudar muito e fazer na vida algo que gostasse. Ele me ensinou também a respeitar as pessoas e a amar a Deus.*

*Dedico este trabalho aos meus pais José Fernandes de Oliveira e Josefina Bueno de Oliveira, sempre presentes, que pelo cuidado cotidiano e amor me permitiram estar aqui.*

*Dedico também ao meu querido esposo João Galdino e aos meus filhos Lucas, Raquel e Lia aos quais agradeço pelo apoio incondicional, amor, carinho e incentivo.*

## **AGRADECIMENTOS**

À equipe de professores e colaboradores da Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense, pelo acolhimento e qualidade de Educação prestada.

Ao professor doutor Adilson Vaz Cabral Filho pela orientação e amizade.

Às professoras doutoras Rita de Cássia Santos Freitas, Mônica Senna e Maria Aparecida Rodrigues Cangussu, que tanto contribuíram com este trabalho, pelo carinho e atenção que me deram.

Aos professores e amigos Celso, Daniela, Márcio, Bregagnoli e José Sérgio, por terem acreditado e apoiado de todas as formas.

Aos amigos do Campus Muzambinho, que se empenharam para que eu conseguisse todos os dados da pesquisa por entrevistas, consultas, levantamentos de dados e endereços.

Aos parceiros do grupo Minter/IFSULDEMINAS/UFF, pelas novas amizades e apoio.

Ao IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho e Machado que, por meio de seus gestores, ofereceram suportes para os estudos.

E, finalmente, a todos os alunos subsequentes que participaram. Foram eles os principais autores deste trabalho.

## EPÍGRAFE

*“O homem nasceu para aprender,  
aprender tanto quanto a vida permita (...)*

*O correr da vida embrulha tudo,  
A vida é assim.*

*Esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa.*

*Sossega  
e depois desinquieta.*

*O que ela quer da gente  
é coragem.*

*O que Deus quer  
é ver a gente aprendendo*

*a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria e  
mais alegre ainda, no meio da tristeza.*

*Tudo tem seus mistérios. (...)  
Quem quer aprender aprende. (...)*

*Eu quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa.  
Quem desconfia, fica sábio.*

*(...) Graças a Deus, tudo é mistério.  
E no fim a gente esbarra é em Deus”.*

(Guimarães Rosa - Desaprendendo e aprendendo a aprender)

## RESUMO

VIANA, N. M. O. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: o caso do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho. 2012. 147 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

A formação profissional brasileira de nível médio sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo distinção entre aqueles que deteriam o saber cursando ensino básico, secundário propedêutico e superior, sendo preparados para cargos de dirigentes ou intelectuais, e os filhos de trabalhadores que cursariam ensino básico e profissional para as atividades instrumentais, num claro reflexo da estrutura capitalista de sociedade. A divisão do trabalho, oriunda do desenvolvimento industrial, exigiu funções de comando e vigilância que passariam a ser cumpridas por uma classe de trabalhadores assalariados mais qualificados. Surgia um perfil novo de trabalhador: o técnico. Neste contexto, este estudo analisa, através da percepção de seus alunos, o curso Técnico de Agropecuária Subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, dentro do atual panorama brasileiro de expansão dos cursos técnicos profissionalizantes. Através de pesquisa junto aos alunos, com questionário de abordagem qualitativa e quantitativa, procurou-se estabelecer o perfil do técnico subsequente e suas interpretações sobre o curso. A revisão bibliográfica se pautou nas políticas públicas que levaram à sua implantação e na reflexão sobre as relações de educação e trabalho, mostrando como estas políticas se construíram acompanhando a economia e reproduzindo desigualdades. Considerando que a Escola precisa identificar as causas que levam à interrupção educacional e oferecer ao jovem uma formação profissional de qualidade, possibilidades de prosseguir na profissão e também nos estudos, o curso técnico subsequente pode representar uma oportunidade de grande potencial.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; Técnico Subsequente; Educação profissional.



## **ABSTRACT**

VIANA, N. M. O. THE PROFESSIONAL EDUCATION IN SUBSEQUENT TECHNICAL COURSES: case on the Agriculture Subsequent Technical Course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the south of Minas Gerais state –Muzambinho Campus. 2012.147 p. Dissertation (Masters). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

The technical professional education in Brazil has always being addressed to the lower classes, establishing a distinction between those who would held the knowledge by completing the basic, intermediate and superior education levels - being prepared to intellectual or chiefs roles - and those young who would attend the basic and technical professional education to execute operational activities, in a clear reflection of the capitalist society structure. The labor division, originated from the industrial development, required command and control roles that would be performed by a salaried work class with better qualification. That's when appeared a new worker profile: the technical one. In this context, this study analyses the Agriculture Subsequent Technical Course at the Federal Institute of Education, Science and Technology in the South of Minas Gerais state – Muzambinho Campus, based on its student's vision and considering the current expansion of the Brazilian technical courses. Through research with students (questionnaire with qualitative and quantitative approach), this study sought to establish the profile of the subsequent technician and its interpretations about the course. The literature review was based on public policies that led to this courses implementation and reflection on the education and work relations, showing how these policies were built following the economy scenario and reproducing inequalities. Considering that the school needs to identify the causes that lead to the disruption of education and also provide a qualified professional education, the possibility of pursuing opportunities in the profession area and also in the studies, the subsequent technical course may represent an opportunity of great potential.

**Keywords:** Public policies; Subsequent Technician; Professional education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Idade dos formandos .....	95
QUADRO 2 – Cidade de origem dos formandos.....	96
QUADRO 3 – Perfil do formando.....	97
QUADRO 4 – Idade dos egressos.....	98
QUADRO 5 – Cidade de origem dos alunos egressos.....	99
QUADRO 6 – Perfil do aluno egresso.....	99
QUADRO 7 – Escolaridade dos pais dos formandos.....	100
QUADRO 8 – Trabalho dos pais dos formando.....	101
QUADRO 9 – Dados da moradia dos formandos.....	101
QUADRO 10 – Renda da família dos formandos.....	102
QUADRO 11 – Experiência de trabalho dos formandos.....	103
QUADRO 12 – Razões para a escolha do curso técnico.....	104
QUADRO 13 – Acompanhamento salarial do egresso.....	105
QUADRO 14 – Profissões dos alunos egressos.....	106
QUADRO 15 – Curso superior escolhido pelo egresso.....	107
QUADRO 16 – Motivos apontados para não cursar o ensino superior.....	108
QUADRO 17 – Itens com conceito muito bom no curso. ....	109
QUADRO 18 – Itens com conceito bom no curso.....	110
QUADRO 19 – Itens com conceito razoável no curso.....	111
QUADRO 20 – Itens com conceito ruim no curso.....	112

## LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNH – Banco Nacional de Habitação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

EJA – Educação de Jovens e Adultos

E-Tec – Escola Técnica Aberta do Brasil

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e valorização do Magistério

FUNRURAL – Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural

GOT – Ginásios orientados para o Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

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

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>OBJETIVOS E HIPÓTESES .....</b>	<b>21</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
O espaço da pesquisa .....	24
Os sujeitos da pesquisa .....	27
A coleta de dados .....	28
<b>DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>	<b>31</b>
1.1 A contextualização do ensino profissional brasileiro até 1970.....	31
1.1.1 Da escravidão ao final do século XIX .....	32
1.1.2 O ensino profissional e sua consolidação .....	35
1.2 A Educação Profissional após 1970 – localizando o Curso Técnico Subsequente de Nível Médio .....	47
<b>CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>	<b>58</b>
2.1 Políticas públicas e o direito à participação social.....	58
2.2 Os rumos da educação profissional no Brasil .....	65
2.3 A transformação histórica do valor do trabalho.....	76
2.4 Expectativas e carências da educação para o trabalho no Brasil .....	83
<b>CAPÍTULO III – A ACOLHIDA DO CURSO SUBSEQUENTE EM AGROPECUÁRIA PELOS SEUS ALUNOS .....</b>	<b>92</b>
3.1 O curso técnico subsequente em Agropecuária .....	92
3.2 Os resultados da pesquisa .....	95
3.2.1 Conhecendo o perfil do técnico subsequente em Agropecuária .....	95
3.2.2 Conhecendo o perfil da família.....	100
3.2.3 A experiência profissional .....	103
3.2.4 A trajetória educacional do egresso .....	107
3.2.5 A avaliação do curso técnico subsequente em Agropecuária .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>117</b>
ANEXO A – Entrevista com professores e técnicos .....	124
ANEXO B – Questionário aplicado aos formandos.....	125

ANEXO C – Questionário aplicado aos egressos.....	135
ANEXO D – Resultados dos questionários aplicados para avaliação do curso técnico em agropecuária.....	146

## INTRODUÇÃO

Os anos de 1997 e 1998 foram de grandes mudanças para a então chamada Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho, que agora é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho. Reuníamos-nos, professores, técnicos e coordenadores, com todo o grupo acadêmico ou por áreas de competência afins, para construir um novo projeto pedagógico para a Instituição. A tradição de oferecer cursos integrados<sup>1</sup> ao ensino médio na área agrícola, nas modalidades de agropecuária e agroindústria, havia sido quebrada pela necessidade de adaptação às determinações da Lei de Diretrizes e Bases de educação (LDB) 9394/96 e ao decreto 2.208/97, que legislavam sobre o ensino médio e sobre o ensino profissional. A partir de então, estes dois ensinos deveriam ser oferecidos separadamente, o que causaria inúmeras contestações, pois o Estado assumia legalmente a separação entre o acadêmico e o técnico. Além disso, a desvinculação do ensino profissional do ensino médio propedêutico significava a possibilidade de qualificação para o trabalho sem a devida elevação no nível de escolaridade e, muitas vezes, sem qualidade. Embora o decreto, teoricamente, não tivesse supremacia sobre a LDB, acabou fortalecendo o movimento que já existia e que era estimulado pelo Estado, de qualificação da força de trabalho em espaços privados, desvinculados do sistema regular de ensino, embora pudessem se articular com ele.

O governo já havia implantado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) em 1996 e, em 1997, tivera início o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Segundo FRIGOTTO e CIAVATTA (2006) buscava-se a consolidação da estabilidade econômica com modernização das relações entre capital e trabalho, educação profissional contínua visando acesso e permanência no mercado e valorização de expressões tais como: equidade social, construção da cidadania, flexibilidade e empregabilidade, geração e melhor distribuição de rendas. De acordo com os autores, uma ideologia de um modelo econômico que buscava a privatização dos serviços básicos e redução do papel estatal com relação à transferência de recursos e ao bem-estar social, um modelo aberto ao capitalismo internacional.

Também organizávamos os cursos técnicos subsequentes (na época conhecidos como pós-secundários ou pós-médios), previstos no decreto 2208/97 e regulados pela portaria nº 646/97, de 14 de julho de 1997. Teriam um ano e meio de duração, em período integral, para

---

<sup>1</sup> Curso integrado: ensino técnico e ensino médio são cursados no mesmo curso e na mesma escola, com única matrícula.

egressos dos cursos de nível médio de formação geral, e que já começavam a ser oferecidos em 1998, povoando os nossos pátios com alunos de faixa etária acima da qual estávamos acostumados, que era em torno de 15 anos. Tínhamos, na época, a expectativa de que estes cursos, que deveriam atender às necessidades de profissionalização de muitos jovens que haviam abandonado as escolas, teriam uma oferta temporária e que, reduzida a procura por vagas, terminaria a demanda. Ao contrário, assistiríamos, no decorrer dos anos seguintes, a procura cada vez maior pelos mesmos. Acredito que começava aí a minha inquietação, e também de muitos outros professores, com o curso técnico subsequente. Qual seria exatamente o papel da escola em relação a esses jovens?

As orientações que norteariam o replanejamento pedagógico para 1999, como consta no projeto da instituição, previam ampliação das ofertas dos cursos profissionalizantes com orçamento através do Programa de Expansão e da União, fruto de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Assim como a academia grega<sup>2</sup> fora substituída pelos mosteiros cristãos<sup>3</sup> e esses, pelas universidades burguesas, era preciso substituir a educação gerada no bojo da revolução industrial por um ensino que atendesse ao acelerado desenvolvimento tecnológico e que fosse capaz de preparar o homem para o terceiro milênio. Propunha-se que, no ensino médio, o conhecimento da área de humanidades deveria ser fortalecido e se entrelaçar com as outras ciências para formar um homem à altura do novo estágio de desenvolvimento da humanidade. Necessário seria então, de acordo com a LDB/96, desenvolver: o homem sensível (Estética da Sensibilidade), criativo e inventivo, com melhores condições de “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”; o homem democrático (Política da Igualdade), que seria preparado para aprender “a conviver”, de forma cooperativa e solidária, construindo a democracia e o estado de direito necessários para tal, e o homem consciente (Ética da Identidade), constituído por identidades responsáveis e solidárias, capazes de prepará-lo criticamente para o entendimento e ação sobre o seu universo espaço-temporal e levá-lo a “aprender a ser”. Competências que correspondiam tanto às necessidades de desenvolvimento de uma pessoa na sociedade, quanto, e principalmente, às necessidades do mercado de trabalho. Era este o desafio a ser conseguido pela escola que se reorganizava (Fonte: Projeto Pedagógico Escolar para o ano de 1999, Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho).

---

<sup>2</sup> Nome dado ao parque onde Platão e seus discípulos se reuniam para estudar e que passou a representar um local de ensino.

<sup>3</sup> Na Idade Média o legado cultural dos antigos romanos era ensinado nos mosteiros cristãos, verdadeiras ilhas de cultura numa época em que a Igreja detinha o monopólio cultural.



A formação profissional brasileira de nível médio sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo distinção entre os filhos de ricos - aqueles que deteriam o saber cursando ensino básico, secundário propedêutico e superior, sendo preparados para cargos de dirigentes ou intelectuais - e os filhos de trabalhadores pobres, que cursariam ensino básico e profissional instrumental e executariam os ofícios, num claro reflexo da estrutura capitalista de sociedade. As diferentes oportunidades educacionais oferecidas no país determinam, desde muito cedo, a vida profissional de inúmeros brasileiros acuados diante da impossibilidade de cursar um ensino superior. Bourdieu se refere a esta ação naturalizada da escola de fazer repetidas seleções de seus alunos, numa espécie de triagem de quem tem ou não condições de seguir em frente. Para o autor, o sistema escolar age como o demônio de Maxwell<sup>4</sup>, isto é, “através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem”. (BOURDIEU, 1996, p.37).

A nova divisão do trabalho, oriunda do desenvolvimento industrial, exigiu funções de comando e vigilância que passariam a ser cumpridas por uma classe de trabalhadores assalariados mais qualificados e não mais pela burguesia. Surgia, assim, um novo perfil de trabalhador: o técnico. Neste contexto, este estudo aborda o curso técnico de nível médio subsequente (para jovens e adultos que já tenham o Ensino Médio), dentro do panorama atual brasileiro de expansão dos cursos técnicos profissionalizantes. Analisa as políticas públicas que levaram à sua implantação nas últimas décadas, refletindo sobre o modo como estas políticas se construíram e o que elas oferecem ao estudante. A escola precisa identificar as causas que levam à interrupção educacional e oferecer-lhe a proteção social a que tem direito, permitindo que ele exerça sua cidadania por meio de uma formação profissional de qualidade, participação efetiva nos meios comunicacionais, com possibilidades de prosseguir nos estudos e no trabalho.

Em 2011 foi sancionado, pela presidenta em exercício, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de aumentar o número de Escolas Técnicas no Brasil e a quantidade de alunos da Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec). O programa tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. A medida intensifica o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país que vem ocorrendo nos últimos anos. A Rede Federal de Educação Profissional e

---

<sup>4</sup> Referência ao físico Maxwell quando este imagina um demônio que impele, na segunda lei da termodinâmica, as partículas mais quentes a não se homogeneizarem com as partículas frias, através de seus deslocamentos em sentidos diferenciados (Bourdieu, 1996).

Tecnológica contava com 354 unidades em funcionamento e a previsão é de que atinja cerca de 600 unidades escolares administradas pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com atendimento direto de mais de 600 mil estudantes. A meta é beneficiar até 8 milhões de brasileiros com cursos técnicos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, redes estaduais de educação, Sistema S<sup>5</sup>, redes particulares de educação e entidades particulares sem fins lucrativos. Por outro lado, as centrais de emprego de todo o país divulgam que muitas vagas de trabalho não são preenchidas por causa da formação deficiente da escola, uma incoerência que precisa ser investigada mais de perto.

O acesso dos jovens ao ensino médio ou ao ensino técnico não foi ainda universalizado no Brasil, ao contrário do que já ocorreu na Europa e em alguns países da América. Mesmo que esse objetivo esteja no horizonte das políticas públicas nacionais mais atuais para a educação, a abertura de oportunidade de acesso à educação que se tem presenciado representa ainda quantidade, e não é garantia de plena realização das aptidões e interesses individuais do aluno que consegue sua vaga. Os dados do último censo escolar mostram que a educação profissional já beneficia mais de um milhão e trezentas mil pessoas no país (INEP/MEC, 2011). O aumento da oferta (ainda insuficiente) não veio acompanhado de estudos e indicadores que possam subsidiar as escolas na elaboração mais adequada de seus currículos e no conhecimento do sujeito que a procura, o que acaba por distanciar a escola da realidade, causar contradições como a citada acima e decepção por parte dos professores, alunos, pais e sociedade. Muitos desses alunos, quando não abandonam o curso, saem despreparados profissionalmente. Diante disso, as discussões em educação acabam levando às desigualdades escolares e as correlações identificadas entre a origem social dos alunos e suas respectivas trajetórias de sucesso ou de fracasso escolar.

São poucos os estudos sobre a evasão escolar na educação de nível médio e, particularmente, na educação técnica no país. As causas que levam o aluno a desistir da escola são múltiplas, abordam não somente repetência, mas abandono da escola por necessidade de trabalhar, frustração em relação ao curso, falta de expectativa de cursar um nível superior de ensino e de conseguir um emprego dignamente remunerado. A falta de democratização do acesso à educação, bem como a falta de estudos e pesquisas sobre questões relacionadas à

---

<sup>5</sup> O sistema S é formado por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo, tais como o Senai, Senac, Sesi, Sebrae e outras. Elas buscam disponibilizar educação profissional e o bem estar dos funcionários do setor com programas voltados à saúde e ao lazer. As instituições do Sistema S não são públicas, no entanto, recebem incentivos e subsídios do governo para ofertar cursos de formação para estudantes ou trabalhadores (Fonte: [http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=278&Itemid=213](http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=213)).

permanência dos jovens nos mais diferentes níveis do ensino técnico, reforçam as inúmeras desigualdades às quais os jovens e adultos pobres deste país estão expostos.

É neste contexto que se insere o aluno subsequente dos cursos técnicos de nível médio. A implementação dos cursos técnicos subsequentes, como uma das possibilidades de se obter uma formação profissional técnica de nível médio no Brasil, ocorreu com o decreto nº 2.208/1997 do Conselho Nacional de Educação e permite que o jovem ou adulto, tendo já concluído o ensino médio, volte a uma instituição de ensino profissional para se habilitar como profissional técnico. Este decreto instituiu as seguintes modalidades de formação técnica: curso integrado onde o ensino técnico e ensino médio são cursados no mesmo curso e na mesma escola, com matrícula única; curso concomitante interno, onde o ensino técnico e ensino médio são cursados ao mesmo tempo, na mesma escola, mas com matrículas distintas; curso concomitante externo, onde o ensino técnico e ensino médio são cursados ao mesmo tempo, mas em escolas diferentes, com matrículas distintas, e o curso subsequente ou pós-médio, onde o ensino técnico é cursado depois da conclusão do ensino médio.

No meio acadêmico, é comum encontrar certas definições para o ensino técnico profissional, tais como a do Curso Pré-Universitário da UFRGS (2011): “O ensino técnico ou ensino técnico-profissional constitui uma modalidade de ensino vocacional, orientada para a rápida integração do aluno no mercado de trabalho, com características específicas que podem variar conforme o sistema educativo” e mais especificamente para o técnico subsequente: “Curso profissionalizante onde o aluno deverá possuir como pré-requisito o ensino médio completo e, por isso, chamado subsequente ao ensino médio. São cursos voltados para o mercado de trabalho”. Do que foi exposto é possível estabelecer as seguintes perguntas

- Se este aluno já tem o ensino médio e poderia estar se profissionalizando num nível superior, a procura pelo curso técnico é uma opção ou ele não conseguiu acesso à Universidade?
- Quem é este sujeito que precisou interromper a verticalização de seus estudos em alguma de suas fases e porque esta interrupção aconteceu?
- Quais dificuldades ele tem que enfrentar para conseguir sua qualificação técnica?
- O que significa a expressão “uma rápida integração do aluno no mercado de trabalho”?
- Se há vagas de trabalho sobrando, o que impede esse aluno de preenchê-la?

São muitas as perguntas. Para respondê-las é importante conhecer um pouco das características deste aluno subsequente. Segundo Freitas, a construção de identidade acontece da sociedade para o indivíduo e do indivíduo para a sociedade, num círculo que envolve o indivíduo, a cultura, a sociedade, o trabalho e a família. Descobrir pontos de articulação entre esses sujeitos e como eles se organizam nos permite construir uma agenda de valores comuns,

“valores que determinam um padrão de sociabilidade e de costumes que tem como substrato ideias e referências acerca da solidariedade e dos direitos humanos, ainda que tais valores não sejam muitas vezes verbalizados com toda força argumentativa por todos”. (FREITAS, 2002, p.93).

Em muitos anos de trabalho em educação, é possível observar um público diferenciado. O aluno subsequente apresenta, na instituição de ensino, uma maturidade que não parece vir apenas da idade. O grupo é mais coeso, mais atento, mais ávido de aprender, mais solidário e muito mais sofrido. Enquanto o aluno de Ensino técnico concomitante (paralelo ao Ensino Médio) na maioria das vezes é um adolescente, trata-se aqui de um jovem ou adulto.

Os dados do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1997/2007) nos mostram um pouco deste quadro, no qual, dos jovens entre 18 e 24 anos de idade, apenas 30,9% informaram que frequentavam escola ou universidade. Nesta faixa etária, pelos critérios de adequação idade/nível de ensino, esses jovens deveriam estar cursando a universidade. No entanto, 57,6% estavam cursando o ensino fundamental, médio ou outros, entre eles pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

E quando são analisados os poucos dados disponíveis com relação à renda/região/gênero/raça, os resultados repetem as desigualdades às quais estamos habituados no Brasil. É amarga a experiência que muitos trazem de ter trabalhado ainda jovens, sem qualificação e com salários muito baixos. E muitos desses alunos, não podemos esquecer, ainda se encontram em situação que demanda uma intervenção estatal, quer seja por causa da pobreza, da violência, do desemprego, da ociosidade, da dependência química, do analfabetismo, da evasão ou outras mazelas sociais. No auge da crise econômica de 2009, segundo o IBGE, os que mais sofreram foram os trabalhadores na faixa etária entre 16 e 24 anos. Além disso, falar de jovens representa falar de um grupo bastante heterogêneo, que apresentam múltiplas particularidades e necessidades que lhe são de direito, entre elas a Educação.

A crescente procura por essa modalidade de estudo por parte desses alunos que, teoricamente, já poderiam pleitear uma formação de nível superior, mostra a necessidade de desvendar quem é o aluno subsequente e como tem se construído o universo de políticas educacionais na área profissional pelo Estado brasileiro, suas intencionalidades, suas relações com a formação/profissionalização e como elas interferem na organização curricular.

Somente com clareza do que é proposto às escolas pelo Estado, será possível compreender se há proximidade dessas políticas com as expectativas que o aluno traz quando

volta às nossas instituições de ensino depois de um indefinido tempo, após passar por uma experiência de desemprego, ou emprego informal e mal remunerado, que não lhe possibilitou seguir seus estudos e se posicionar como um profissional.

Cabe agora ao Estado garantir-lhe, ainda que tardiamente, a *proteção social* que Lavinas definiu como: “um conjunto diverso de políticas ou intervenções, diretas e indiretas, cujo objetivo é reduzir riscos e vulnerabilidades, com base em direitos, garantindo seguranças” (2006, p.5). Embora a expressão “democratização do ensino” esteja sempre presente no discurso educacional, seu conceito, que em outras décadas apenas significava atingir o acesso universal à escola pública gratuita, é hoje bastante ampliado. É preciso garantir muito mais que o acesso, mas também a permanência no ensino e a qualidade deste.

Poucas pesquisas têm enfoque nos cursos técnicos subsequentes e é preciso esforços de todos os envolvidos no processo, as instituições de educação, coordenadores, professores, pais, alunos, sociedade civil através de suas representações sociais, setores produtivos e principalmente o Estado, para que a oportunidade de voltar aos estudos não represente uma nova frustração, mas resgate de cidadania pela consciência e defesa de direitos, transição para o mundo do trabalho e transição para o ensino superior. Com quatorze anos de implantação, pouco se sabe sobre a formação profissional subsequente, este aluno e seus sonhos. Conhecer as características do curso oferecido e desse jovem que regressa aos estudos, o seu perfil, suas expectativas, o motivo do abandono/evasão da Escola, é fundamental e urgente.

A escolha do curso subsequente como objeto de análise poderia ser justificada também pela minha proximidade com o mesmo. Como professora, trabalho há vinte anos na instituição e tive turmas tanto de ensino técnico integrado ao ensino médio, como turmas do subsequente. Participei de sua implantação e de inúmeras conversas sobre o curso e seus alunos, algumas informais com os colegas de trabalho, nos corredores, sala de professores e cafezinho, outras institucionais como reuniões de classes e conselhos. Se tanta proximidade pode ser prejudicial quanto ao rigor necessário para uma boa investigação, por outro lado, é dela que nasce a conscientização da responsabilidade que temos em relação às necessidades deste público. Como educadora não é possível desconsiderar a grande parcela de jovens e adultos sem escolarização neste país.

Este, inclusive, é um ponto importante a ser investigado: que clientela tem chegado à nossa instituição atualmente? Muitos alunos de classes média e alta ocupam vagas por terem melhores condições de enfrentar o exame de seleção. Será que o jovem mais prejudicado socialmente tem conseguido chegar ao curso subsequente? E os que nele formam, estão conseguindo ingressar nos cursos tecnológicos ou superiores?

Outra análise importante a ser feita é o fato de que os investimentos com educação no Brasil sempre se distribuíram priorizando o ensino fundamental, a exemplo do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e valorização do Magistério), mas em 2006 ele foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação), que prevê recursos também para a educação de jovens e adultos, mais especificamente: o ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos, e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. E recentemente, o já citado PRONATEC. É preciso agora investigar e compreender essa expansão, analisar o que mudou, aonde se quer chegar e como tudo isso interfere na organização escolar.

A reestruturação da Educação profissional brasileira e o impacto da criação de inúmeros institutos Federais de Educação ampliaram o espaço de formação e inserção do jovem no mundo de trabalho, evidenciando a necessidade de investigação da forma como foram implantadas essas oportunidades e de como elas têm se consolidado. Investigar se este crescimento está sendo acompanhado de qualidade e significado para melhoria de vida e trabalho, substituindo verdadeiramente a prioridade econômica pela social, é prioridade para o meio acadêmico e profissional. O Campus Muzambinho, mesmo com toda a sua particularidade, pode representar uma amostra significativa diante do quadro maior de educação profissional, ainda tão carente de dados e informações. Além disso, é de grande importância que se analise com mais profundidade as políticas envolvidas na construção deste projeto de expansão.

Feitas as considerações e justificativas para a pesquisa, este estudo terá como tema a formação profissional nos cursos técnicos subsequentes de Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Campus Muzambinho, e será analisado através de questionamento aos seus alunos.

## **OBJETIVOS E HIPÓTESES**

### **Objetivo Geral**

Analisar a formação profissional nos cursos técnicos subsequentes através da percepção de seus alunos, compreendendo o perfil destes e as implicações do curso em suas vidas.

### Objetivos específicos

- 1) Investigar o contexto político e social do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, nas suas diversas fases, relacionando-o com a formulação das políticas sociais, os atores e interesses envolvidos e suas implicações no curso profissional subsequente.
- 2) Analisar o curso técnico subsequente de Agropecuária no Campus Muzambinho, identificando como se desenvolve, seus pontos positivos e negativos, a partir da percepção de seus alunos.
- 3) Compreender as características do aluno subsequente identificando as contribuições desse curso para as suas vidas.

### Hipóteses

- 1) A política que permitiu o curso subsequente como uma das medidas do plano de extensão da educação profissional por parte do governo, além de ter a preocupação social com tantos jovens à margem do mundo do trabalho, pode ter a intenção de naturalizar somente a formação técnica para uma determinada classe social.
- 2) O aluno menos favorecido financeiramente e mais prejudicado socialmente não representa, atualmente, maioria nos cursos subsequentes. Estes hoje atraem muitos jovens com melhores condições de vida, mais aptos à competir por vagas e permanecer no curso, visando futuras vagas nos cursos tecnológicos e superiores dos institutos federais de educação.
- 3) Embora o curso subsequente represente uma oportunidade para os alunos que se desviaram da verticalização educacional normal, por necessidade de trabalhar ou por evasão e repetência, o curso não foi elaborado e não é conduzido de forma a possibilitar a este aluno uma recuperação de etapas não atingidas e acesso ao curso superior.
- 4) A oferta de vagas nos curso técnicos subsequentes não veio acompanhada da qualidade necessária para preparar o perfil profissional que corresponde aos anseios dos jovens que procuram por esta modalidade de ensino.

## **METODOLOGIA**

Descreve-se a seguir a opção de pesquisa que orientou este estudo, sua localização, os sujeitos envolvidos e as etapas operacionais seguidas, que constituem o todo do procedimento metodológico utilizado.

A pesquisa configura-se como um estudo de caso em que se procurou reconstituir o quadro histórico no qual se desenvolveu a política pública estatal que levou à oferta dos cursos técnicos subsequentes. Procurou também desvendar como o curso técnico subsequente em agropecuária se representa no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, através de suas características institucionais e atuação dos diferentes agentes sociais envolvidos, analisados pelo parecer e interpretação de seus alunos.

A escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa se justifica pelo desejo de compreender um evento que é contemporâneo, de vida real, que se constitui como um fenômeno social complexo, e que busca responder questões do tipo: “como?”, “por quê?” e “quais os resultados alcançados?”. De acordo com Yin, “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” (2001, p. 21)

O estudo de caso utilizado aqui vai permitir responder as questões propostas anteriormente: que tipo de aluno tem procurado o subsequente? Como foi a trajetória dele até aqui? Este aluno não veio fazer o integrado aqui na escola por quê? Quais foram os resultados alcançados? Como o aluno vê o curso? A compreensão do que acontece em relação ao curso de agropecuária representa uma amostragem significativa de um fenômeno que pode se estender aos demais cursos subsequentes. Sejam eles aqui mesmo do Instituto, ou de outros da região com características muito semelhantes. Além disso, as condições socioeconômicas que podem estar inferindo são as mesmas do quadro brasileiro como um todo, sempre marcado por desigualdade.

É importante colocar que, como integrante do quadro de professores dos cursos técnicos profissionalizantes do instituto, com experiência tanto na modalidade integrada como na subsequente de agropecuária, carrego pressupostos e concepções a respeito dos mesmos, que me tornaram participativa no processo. Este fato inclusive favoreceu a realização da pesquisa, pois tive apoio de colegas da instituição, professores e de alunos presentes e egressos, que me ajudaram com as entrevistas, questionários e levantamento de dados. O que



me levou a optar por uma pesquisa do assunto na forma de observação participante e estruturada, que conforme Yin:

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. (YIN, 2001, p.116)

Nos últimos anos e durante todo o período deste projeto, eu estive afastada de aulas no curso subsequente e ministrei aulas no curso integrado apenas. Desta forma, os alunos que se encontram hoje neste curso e foram pesquisados não são meus alunos e isso lhes proporcionou certa tranquilidade e afastamento para responder às questões. Mas, muitos me conhecem ou já me viram na Escola, e, de qualquer forma, todos foram avisados que sou professora ali e do tema de pesquisa. Na verdade, não há possibilidade de absoluta neutralidade nas pesquisas sociais, já que o pesquisador e o que ele pesquisa estão inseridos em um contexto de relações sociais que condicionam as representações e interpretações que serão levantadas. Desta forma, parto de pressupostos teóricos que envolvem a minha visão da escola e de sociedade, que certamente influenciaram na escolha dos problemas que levanto, das minhas hipóteses e do referencial teórico que utilizo. Por isso, muito maior se tornou a minha preocupação e responsabilidade de não atribuir impressões próprias aos resultados da pesquisa, resultados estes que, em vários momentos, me surpreenderam e que descrevo no último capítulo.

### **O espaço da pesquisa**

O Campus Muzambinho, objeto desta pesquisa, faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais e, até 2008, era conhecido como Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho. Situa-se na cidade de mesmo nome, na mesoregião SUL/SUDESTE de Minas Gerais, estado que ocupa posição central no território nacional por fazer fronteira com outros seis: Bahia; Espírito Santo; Rio de Janeiro; São Paulo; Mato Grosso do Sul e Goiás, o que favorece seu desenvolvimento pela proximidade a centros econômicos importantes do país.

Localizado numa região em que predomina o setor agropecuário em relação ao industrial e de serviços, tem um setor produtivo com base na cultura cafeeira, nos rebanhos leiteiros e de corte, avicultura de corte e postura, suinocultura e culturas de batata, feijão, milho, soja, um pouco de frutas e reflorestamento para cortes, mas que possui um amplo campo a ser desenvolvido ainda na área tecnológica, o que justifica a oferta de cursos profissionalizantes. De acordo com os arquivos da escola<sup>6</sup>, estes cursos sempre receberam alunos de propriedades agrícolas da região, fazendas maiores e pequenos sítios de agricultura familiar, provenientes dos muitos municípios de pequeno porte que rodeiam a cidade de Muzambinho, e também de regiões distantes onde não havia oferta de escolas técnicas federais. De alguns anos para cá, passou a receber muitos alunos de áreas urbanas, revertendo a exclusiva oferta de cursos na área agrícola e agroindustrial do passado, pois para a primeira turma da escola se inscreveram quatrocentos e cinquenta e três candidatos, sendo classificados cento e quarenta e seis, todos homens e filhos de produtores rurais. Ela não era oferecida às mulheres, o que veio a ocorrer somente a partir de 1983, formando quatro delas em 1986.

A escola foi prevista pelas especificações da Constituição Federal de 1946 que criava escolas agrícolas com o intuito de formar técnicos agrícolas entre os filhos de pequenos produtores rurais. Pelas disposições do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 e pelos artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470 de 20 de janeiro de 1947, foram delineados os mecanismos para desenvolver tais escolas.

Em outubro de 1948 foi celebrado um termo de acordo entre a União e o Estado de Minas Gerais, instalando a escola no município de Muzambinho, o que foi regulado pelo decreto nº 28.665, de 21 de setembro de 1950. Na primeira quinzena de fevereiro de 1952 foram realizadas as inscrições para o primeiro exame de seleção do Curso de Iniciação Agrícola, com início das aulas previsto para o princípio do mês de março daquele ano.

Nos seus primeiros anos, a escola funcionou como Ginásio Agrícola e durante toda a sua existência sempre esteve ligada ao ensino agrícola. Recebeu várias denominações: de 1953 a 1964, Escola Agrotécnica de Muzambinho; de 1964 a 1979, Colégio Agrícola de Muzambinho e pelo Decreto nº 83.935 de 4 de setembro de 1979 Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho - MG. Foi transformada em autarquia Federal pela Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993, e isso permitiu autonomia administrativa e orçamentária que lhe proporcionou maior agilidade e racionalidade na gestão de recursos, resultando melhorias significativas na estrutura física e pedagógica da instituição.

---

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/index.php/o-instituto/instituto>

Em 29 de dezembro de 2008, pela Lei 11.892/2008, passou a fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) como Campus Muzambinho, juntamente com o Campus de Machado e de Inconfidentes. Atualmente, o IFSULDEMINAS conta com mais três outros Campus, o de Pouso Alegre (no qual fica a reitoria do instituto), o de Passos e o de Poços de Caldas. O Campus Muzambinho, além da sede na cidade, possui polos em 26 cidades e oferece cursos presenciais e à distância, totalizando cerca de 7500 matrículas<sup>7</sup> na presente data.

Os Institutos Federais são considerados pela Lei 11.892/2008 instituições de educação básica, profissional e superior. De acordo com o documento base, devem promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada. Devem ministrar educação profissional técnica de nível médio (50%), preferencialmente na forma de cursos integrados; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; ministrar educação de nível superior por meio dos cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharias; pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização; pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado.

Conforme o parecer homologado pelo Conselho Nacional de Educação, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, desde 1999, os Institutos Federais deverão articular ações de ensino, pesquisa e extensão com apoio de forças locais, públicas e privadas, com o intuito de ultrapassar a barreira da educação profissional como mera formadora de mão-de-obra para o mercado e buscar o desenvolvimento regional. A formação do aluno deve se pautar numa educação contextualizada, ética, participativa, capaz de promover o desenvolvimento do ser humano integral com princípios e valores bem definidos na construção de uma vida digna em sociedade.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber

---

<sup>7</sup> Matrículas do primeiro semestre, IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho (Fonte: secretaria escolar, 2012).

tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (Resolução publicada no Diário Oficial da União em 22/12/1999).

Com relação aos cursos técnicos subsequentes, primeiramente a escola ofereceu o de Agropecuária e, logo depois, o de Agroindústria. No momento oferece as seguintes modalidades: Agropecuária, Enfermagem, Enfermagem do trabalho, Informática, Segurança do Trabalho e Meio Ambiente, sendo que as matrículas subsequentes correspondem a 30,8% do total de matrículas no técnico presencial dos alunos que ingressaram em 2012.

A princípio, a ideia era de que o presente trabalho envolvesse os cursos técnicos subsequentes presenciais de Agropecuária, Enfermagem e Informática do IFSULDEMINAS-Campus Muzambinho. A escolha levava em conta o fato de serem os cursos em funcionamento há mais tempo, portanto com estrutura bem definida, e com boa disputa por vagas (os três juntos correspondem a 59,2% dos cursos subsequentes presenciais). Além disso, ficariam representados os setores rural e urbano, bem como os dois turnos de aulas, já que o de Agropecuária é diurno e os outros dois, de Informática e Enfermagem, são oferecidos à noite. Mas a dificuldade em pesquisar um grupo tão amplo de alunos fez com que a escolha fosse pelo curso de Agropecuária, o mais antigo da Escola.

Desta forma se justificou a proposta de fazer um estudo de caso exploratório e descritivo do curso subsequente de Agropecuária do Campus Muzambinho, com o objetivo de conhecer o processo de concepção do curso, as características e trajetórias dos seus alunos e o alcance atingido por esta política pública do Estado no Instituto, isto é, seus pressupostos, finalidades e resultados, analisados através dos agentes sociais envolvidos, os seus alunos.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Inicialmente foi feito o encaminhamento de um pedido de autorização formal à direção da Escola, gestores e à Comissão de Ética responsável, com o cuidado de que os pesquisados tivessem um claro esclarecimento do que era proposto e garantia de livre consentimento de participação na pesquisa.

A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa e quantitativa, conforme a metodologia utilizada, e foram desenvolvidas três diferentes linhas de ações e atores.

Primeiramente, através da revisão bibliográfica sobre o ensino profissional ocorreu um esforço de contextualização e problematização teórica das relações envolvidas com o tema, o que resultou no primeiro capítulo desta dissertação.

A abordagem aos professores e técnicos responsáveis pelas atividades práticas de setores, ocorreu através de pesquisa diagnóstica, com entrevista semiestruturada, e o objetivo aqui foi conhecer como esses profissionais avaliam o curso subsequente, levantar os principais pontos a serem investigados com os alunos e construir os questionários. Nesta etapa, foram entrevistados quatro professores e dois técnicos, numa seleção que procurou profissionais efetivos, portanto, há mais tempo no Instituto. A seleção foi de acordo com suas disponibilidades, mas procurando cobrir as sucessivas etapas do curso que tem um ano e meio de duração, dividido em três semestres letivos, em tempo integral (matutino e vespertino). Foram então entrevistados profissionais do primeiro semestre, do segundo e do terceiro. Explicado o assunto, nenhum deles se recusou a responder ou mostrou desacordo com as perguntas (anexo A) ou com alguma(s) dela(s). Foram entrevistas tranquilas, que duraram de quinze a quarenta minutos, conforme a explanação do profissional. Foram realizadas no próprio Instituto, apenas uma delas na casa do entrevistado. Estas entrevistas foram gravadas e depois transcritas e analisadas.

O levantamento de dados junto aos alunos aconteceu através de questionário com questões de múltipla escolha e também com pontuais questionamentos abertos. A proposta foi a de atingir um número maior de alunos e possibilitar uma amostragem que representasse e caracterizasse a população dos alunos que procuram pelo curso. Nesta etapa, o trabalho foi desenvolvido em duas vertentes: uma com os alunos que estariam se formando em julho de 2012, no curso técnico subsequente em Agropecuária do Instituto, que foram 35 alunos respondendo ao questionário (anexo B), e outra que procurou atingir o maior número possível de alunos egressos desse curso, isto é, já formados, cujo questionário (anexo C) foi respondido por 23 ex-alunos. Os questionários, com questões fechadas e abertas, permitiram levantar dados sobre os alunos, sobre suas trajetórias de educação e experiências de trabalho e suas impressões sobre o curso.

### **A coleta de dados**

A escola forma duas turmas de subsequentes em Agropecuária por ano, uma no meio do ano e outra no final. Desta forma, entrevistar uma turma representa uma amostra de aproximadamente 50% dos formandos. O curso é presencial, diurno e o aluno fica o dia todo na escola, o que favoreceu a entrevista. É oferecido em regime de externato, semi-internato e internato. No regime de internato o aluno mora e se alimenta na escola, no semi-internato ele

passa o dia na escola, se alimenta ali durante o dia e no final da tarde volta para a cidade. No externato o aluno frequenta somente as aulas.

A pesquisa com os formandos aconteceu em sala de aula, com autorização do coordenador de curso e do professor em exercício naquele momento. O próprio professor aplicou o questionário (anexo B), depois de explicar claramente do que se tratava e da liberdade que teriam para respondê-lo ou não. Trata-se de uma turma que iniciou o curso no primeiro semestre de 2011, com 40 alunos. Houve quatro desistências, sendo três de mulheres (infelizmente os desistentes não foram pesquisados). Em 2012, a turma tinha 36 alunos, dos quais 6 eram mulheres, semi-internas e 30 homens em regime de internato. No dia em que foi realizada a pesquisa, faltaram seis alunos, sendo que cinco deles responderam o questionário em outro dia. Segundo o professor, foi tranquila a aplicação e não tiveram muita dificuldade para responder, no entanto demoraram mais tempo do que o previsto porque o questionário ficou muito grande. Todos os alunos tinham mais de 18 anos e nenhum se recusou a participar, embora alguns questionários tenham sido entregues sem identificação de nome e assinatura.

Já a pesquisa com egressos (anexo C) foi muito mais trabalhosa. O levantamento para identificar os alunos foi difícil, pois muitos dados estavam desatualizados como endereços e telefones. Além disso, a Escola passou a ter dados cadastrados informatizados de alunos a partir de 2008. Como o curso subsequente começou em 1998, temos aí um grande período descoberto, em que os dados só existem em fichas individuais em arquivo morto e a secretaria não dispõe de tempo e pessoas disponíveis para acessar todos eles. Muitos telefones foram conseguidos com colegas professores e técnicos da Escola e com outros alunos. Desta forma, não houve seleção de egressos, mas todos os que tinham endereço ou telefone foram contatados, num total de 66 alunos. Alguns, mais próximos, responderam à pesquisa impressa, levada em mãos e procurada em outro dia; outros responderam via correio e, a maioria recebeu o questionário por e-mail, para ser retornado. Os questionários entregues pessoalmente retornaram todos. Os por e-mail não. Durante o contato, se mostraram atenciosos e saudosos da escola, mas muitos não retornaram o que pode significar esquecimento, ou desinteresse, ou falta de tempo para responder. Ao todo, foram recolhidos e analisados 23 questionários de egressos, ou seja, um terço do total contatado. Depois do fechamento da pesquisa, chegaram ainda alguns, que serão avaliados posteriormente a esta pesquisa e acrescentados aos resultados num relatório para a escola. Todos os modelos seguem anexos e as pesquisas de campo ocorreram no primeiro semestre de 2012. Os dados coletados foram apurados, processados e seus resultados foram analisados no capítulo III.

## DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação se estrutura com a Introdução, que apresenta a pesquisa realizada com seus objetivos e procedimentos metodológicos, com outros três Capítulos que vão compor o cerne do trabalho, com as Considerações Finais, espaço no qual se pondera sobre tudo o que foi realizado, e com as Referências das bibliografias citadas.

O capítulo I - A Construção Histórica, Política e Social da Educação Profissional no Brasil – analisa o surgimento do ensino profissional e sua institucionalização dentro do sistema escolar, uma vez que o ensino de profissões nem sempre aconteceu dentro de uma escola formal. Reflete também a organização dualista da escola diante da expansão do capitalismo e as lutas sociais para superar essa dualidade, desde os seus primórdios até a atualidade. Este capítulo tem por base o apoio de fortes historiadoras da educação como Maria Lúcia de Arruda Aranha e Otaíza de Oliveira Romanelli.

O capítulo II – Políticas públicas, Educação e Trabalho. – analisa o aluno subsequente como um sujeito social com direitos que devem ser protegidos pelo Estado e as relações entre as políticas sociais, os direitos à comunicação, à educação e ao trabalho. Discute a organização social do trabalho, as tendências atuais de escola unitária e do trabalho como princípio educativo. Analisa ainda as contradições que atravessam a formação profissional do jovem, com base nos estudos de pesquisadores brasileiros da educação profissional e de Pierre Bourdieu quando afirma que a escola muitas vezes reforça as desigualdades ao invés de se organizar e lutar por conseguir justiça social.

O capítulo III – A Acolhida do Curso Subsequente – vai analisar os resultados do curso subsequente em agropecuária no campus, segundo a perspectiva e visão participante de seus alunos, levantando dados e considerações que, é o que mais se deseja aqui, possam subsidiar mudanças, melhorias e avanços.

## **CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Este capítulo analisa a educação profissional no Brasil desde a sua origem até os dias atuais. Busca o resgate histórico dos contextos sociais e políticos nos quais esta educação se desenvolveu, procurando desvendar a influência dos mesmos nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na vida dos estudantes brasileiros. A opção de dividir este levantamento em antes e após os anos 1970 considera que os acontecimentos que sucederam esta data marcaram mais fortemente a educação profissional na atualidade, mas os tempos mais distantes não podem ser ignorados porque deixaram suas marcas.

### **1.1 A Contextualização do Ensino Profissional Brasileiro até 1970**

Este subcapítulo refere-se aos períodos da escravidão, da república e dos regimes ditatoriais do Estado Novo e do governo Militar, e procura identificar os primeiros movimentos do que viria a ser uma educação profissional no país.

A análise da política educacional profissional de nível médio no Brasil demonstra que as diferenciações sociais resultantes do sistema capitalista vigente vão se expressar na organização escolar, resultando na ramificação em dois tipos de escolas: as de formação geral e as de formação técnica. Trata-se de uma dualidade amplamente reconhecida, frente à qual é possível identificar as grandes tendências das políticas educacionais vigentes nos diversos períodos, observadas quando se resgata o contexto histórico-político-social da educação.

As políticas públicas ocorrem mais efetivamente no Brasil a partir do governo Vargas, mas sempre com um formato muito excludente, o que aconteceu também com a educação profissional que, embora mais tardiamente, seguiu as mesmas tendências dos países centrais capitalistas. Segundo Maria Helena de Castro (2008), mesmo visando o bem comum, toda política pública atende interesses específicos e sofre interferência de grupos de poder que afetam a sua construção e implementação. Cita o exemplo das políticas de ensino superior público do país, que desde o início foram concebidas pela monarquia para atender às elites e isso tem reflexos até os dias atuais. Assim com outros segmentos, o movimento educacional e o desenvolvimento da comunicação no país acompanharam as articulações e engajamento dos movimentos sociais, na medida em que estes se desenvolveram enfrentando os movimentos políticos e, principalmente, os movimentos econômicos dominantes.



### 1.1.1 Da escravidão ao final do século XIX

No período do Império praticamente não existia o ensino profissional. O Brasil mantinha uma economia agrária dependente de Portugal e estruturada na escravidão. Aranha (2006) relata que o ensino jesuítico do Brasil colônia, que se centrava no nível secundário, era de formação humanística e conservadora, voltado à elite e à catequização. Como não havia preocupação por parte do governo com a educação popular, muitos artesãos nem sempre eram preparados em escolas, mas pela educação informal. Mas os jesuítas já mantinham algumas escolas-oficinas para a formação de artesãos e outros ofícios, oferecidas aos índios, escravos e pobres. Assim a atividade manual era considerada “trabalho desqualificado, humilhante e inferior”. As profissões liberais eram destinadas a uma minoria privilegiada, uma elite com formação quase sempre no exterior do país. Carvalho (2007) ressalta que o fator mais negativo para a cidadania no Brasil foi a escravidão.

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento. [...] Por exemplo, no Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção, deixou marcas profundas e preconceituosas com relação a categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e de sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior. (Parecer CNE/CEB 16/99: Item 2, p.567).

Ainda segundo Aranha (2006), a experiência profissional do século XVIII resumiu-se à transferência da técnica dos artesãos que realizavam a grande maioria das tarefas, sem recursos e sem conhecimento formal. Com a vinda da família real para o Brasil, já no século XIX, embora a ênfase dada à educação por D. João VI tenha sido para os cursos de nível superior, começaram a surgir algumas experiências de ensino profissional, sempre com a preocupação de oferecer ofício a órfãos, desocupados e miseráveis de rua e atender as maiores necessidades do mercado. Dentre algumas conhecidas: o Colégio das Fábricas, fundado em 1809, logo após a suspensão da proibição de indústrias manufatureiras em terras brasileiras; a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que tinha como propósito o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos; o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência na ocupação de cargos públicos nas secretarias do estado. Entre 1840 e 1856, foram criadas dez Casas dos Educandos Artífices, em capitais de províncias, todas elas assistencialistas, atendiam prioritariamente as crianças abandonadas. Em 1854, por meio de

Decreto Imperial, foram instauradas instituições diferenciadas para menores abandonados, e eram denominados de “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os menores eram alfabetizados e encaminhados às oficinas públicas e particulares, através de contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. Os mestres educavam seus aprendizes que, depois de certo tempo, se tornavam novos mestres. No ano de 1858 surgiram os Liceus de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, em Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto.

O que se conhecia como instrução popular, nos anos finais do império, referia-se às escolas oficiais de ensino primário, com ensino da leitura e da escrita, e as de educação profissional destinavam-se aos trabalhadores e aos seus filhos. O governo mantinha casas de recolhimento e de educação de crianças órfãs e abandonadas: os Institutos de Educação Artífices nas capitais de províncias, para meninos, e o Seminário da Glória, para as meninas, ambos criados como obra de assistência social. No final do século XIX, foram ainda criadas várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, que ofereciam instrução teórica e prática, dando início ao ensino industrial. (MORAES, ALVES, 2002).

Carvalho (2007) relata o surgimento do governo representativo, federal e presidencial, após a queda da monarquia em 1889, com o início da Primeira República e instituição da Constituição de 1891. A descentralização do poder outorgava autonomia aos estados, gerando um crescimento desigual que favoreceu São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Surgia uma República Oligárquica, ou governo nas mãos de poucos, onde a escolha dos governantes não era democrática e sim controlada pela elite. Os “coronéis” se beneficiavam, dentre eles, fazendeiros de café e criadores de gado, instaurando a famosa política café com leite<sup>8</sup>, que revezava no poder os paulistas ou mineiros. Houve retrocesso nos direitos sociais e o Estado ficou desobrigado de fornecer até mesmo o ensino primário.

Analisando a divisão de cidadania em direitos civis, políticos e sociais de Marshall, Carvalho avalia que a democratização das instituições, uma cidadania plena com exercício de todos os direitos, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, talvez seja um sonho inatingível.

---

<sup>8</sup> A oligarquia ocorria nas mãos dos poderosos fazendeiros, grandes proprietários de terras, que chegavam a desafiar o poder público e por isso eram chamados coronéis. Na época, eram comuns as fraudes nas eleições, e o voto não era secreto. Chamava-se “voto a cabresto” o voto comprado por um coronel. Os coronéis do café (São Paulo) e do leite (Minas) articulavam-se com os governadores e estes com a presidência que, por sua vez, alternava mineiros e paulistas. (CARVALHO, 2007).

[...], os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. [...]. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2007, p.10).

A democratização no processo educacional exige revisão das práticas e mudança de postura a partir da desarticulação de atitudes não democráticas. Trabalha-se aqui com o conceito de democratização: “redução da distância política e social - e, portanto, de poder decisório – entre categorias de cidadãos que têm distintos graus de participação histórica na construção e desenvolvimento da cultura, da identidade e das riquezas nacionais”. (JAMBEIRO, 2007, p.117). Segundo o autor, os princípios básicos para garantir a democracia consistem em: igualdade potencial de todos os membros da sociedade como uma conquista democrática resultante de lutas sociais e inclusão de todos nos processos decisórios, impedindo que alguns tenham possibilidades iniciais de competição menos favoráveis que outros, por ausência de condições básicas tais como acesso à saúde, educação, comunicação etc.

O que sempre caracterizou a educação no Brasil durante a sua construção histórica, foi que ela acompanhou essa dualidade existente na nossa sociedade, marcada por uma distribuição desigual de renda na população, causando um distanciamento entre a educação para as “elites”: seletiva, propedêutica e acadêmica, e outra educação para as “camadas menos favorecidas”: com características pontuais e aligeiradas, de qualidade sempre questionada. Esse processo sempre teve reflexos nas formas de acesso e na qualidade de ensino oferecido e as dificuldades que se configuram em fracasso escolar eram identificadas e analisadas por uma ótica essencialmente individualista, sócio-naturalista e ambientalista dos problemas educacionais. Nesse sentido, o campo educacional se apoiava na terminologia científica da psicologia e da biologia para examinar as questões sociais e os problemas radicados nos indivíduos, na sua herança biológica e em seu ambiente familiar, abrindo-se a porta para as teorias da carência ou privação cultural, teorias essas que viriam a ser estruturantes da pesquisa e do discurso educacional durante os anos de 1950 e 1960 nos países desenvolvidos, e nos anos 70, no Brasil. Desta forma, as desigualdades sociais sempre ficaram camufladas e a culpa da não aprendizagem ainda hoje é muito atribuída à competência do aluno e à fragilidade de sua estrutura familiar, deixando de lado o quadro político-social que o envolve e o despreparo do sistema escolar para lidar com a situação.

### 1.1.2 O Ensino profissional e sua consolidação

A consolidação de um ensino como profissional veio a acontecer a partir do século XX. Em 1909, o governo republicano instituiu em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma escola de aprendizes artífices, com o objetivo de fornecer o ensino profissional primário gratuito e formar operários e contramestres. Seu objetivo era o de preparar mão de obra especializada para atender ao crescimento industrial que começava no país, a urbanização acelerada decorrente do capitalismo industrial, e atender as classes menos favorecidas, fornecendo-lhes a possibilidade de inserção no mercado de trabalho através da formação técnica. “O curso profissional criado tinha especificidade própria: deveria atender os filhos de trabalhadores que iriam seguir a profissão dos pais”. (MORAES, ALVES, 2002).

A Escola Profissional se configurou, desde o começo, de modo paralelo ao Ensino Secundário. Suas características e objetivos eram diferentes da proposta de caráter propedêutico oferecida no ensino secundário para quem fosse prosseguir os estudos até o nível universitário. E, por ter a finalidade assistencialista de dar uma ocupação aos “desocupados e desvalidos da sociedade”, apareceu como uma política pública que buscava a formação especificamente para o trabalho. Por causa de interesses políticos essas escolas não se distribuíram de forma mais adequada no país e, na maioria delas, os ofícios ensinados eram artesanais e não manufatureiros. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era um dos poucos que procurava atender às exigências da produção fabril, com ensino para torneiros, mecânicos e eletricitas.

Aranha (1996) menciona que após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o país começa a mudar o modelo econômico agrário vigente. A redução das importações gerou o crescente desenvolvimento industrial e a burguesia industrial urbana. O grupo de operários era formado principalmente por imigrantes espanhóis e italianos. Surgem os sindicatos que se fortaleceram na capacidade de mobilização. Com as greves o governo é pressionado e os operários conseguem algumas alterações na legislação para proteger seus interesses. Com a quebra da bolsa de Nova York em 1929, que atingiu o mundo inteiro, o Brasil sofreu grande crise com o café. O crescimento do mercado interno e a redução nas exportações geraram oportunidades para a indústria brasileira. O Estado interviu para garantir o crescimento da industrialização, sempre muito marcada pela fragilidade organizacional. A urbanização crescente mostrava que a educação seria um trampolim importante para vencer a crise e permitir ascensão social, mas mesmo assim foi pequeno o crescimento no campo educacional.

A incorporação de tecnologias ao processo produtivo foi muito lenta, com falta de investimentos em pesquisas e desenvolvimento tecnológico. Com relação ao ensino profissional, ficou restrito à instalação de escolas comerciais, entre elas: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais.

Em 1931, durante o governo provisório e logo após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), foi criado o Conselho Nacional de Educação (até então existiam apenas os conselhos estaduais de educação, desarticulados de um sistema central). Houve a organização do ensino superior com a adoção do regime universitário e a organização do ensino secundário e comercial, regulamentando a profissão de contador. Esta reforma educacional foi chamada Francisco Campos e se manteve até 1942. Os Decretos Federais números 19.890/31 e 21.241/32 regulamentaram o ensino secundário e o Decreto Federal de número 20.158/31, o ensino profissional e comercial.

Na interpretação de Romanelli (1995), para o ensino secundário, a reforma Francisco Campos significou a sua organização, pois havia antes apenas alguns cursos que preparavam o aluno para o exame de admissão ao Ensino Superior. A reforma estabeleceu ainda o currículo seriado, a frequência obrigatória e dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, estruturado para oferecer a formação básica; e outro complementar, de dois anos, que oferecia o curso propedêutico. Além disso, somente a habilitação nos ciclos do secundário permitiria a entrada no ensino superior. Mas esta organização do ensino secundário foi elitista, criando mecanismos de seletividade muito claros, como o currículo extenso de caráter enciclopédico e uma rígida avaliação que exigia um exagerado número de provas e exames.

Em toda a década, a expansão do ensino médio foi controlada pelo governo através desses mecanismos, permitindo assim que apenas os estudantes da elite frequentassem a escola. O currículo e o sistema de avaliação passavam por um forte mecanismo de controle, aguçavam o processo de seletividade dentro de um mesmo ciclo e na passagem de um ciclo para o outro. A reforma também acentuou a desarticulação do ensino profissional com o ensino superior, ao afirmar que apenas o ensino secundário possibilitaria o ingresso neste. Além disso, o ensino técnico não se achava articulado ao ensino secundário. Eram sistemas separados, rígidos e fechados, sem qualquer abertura ou possibilidade de transferência de um para o outro. Isso constituía um grande problema, pois os cursos profissionais tinham um caráter terminal já que não permitiam acesso ao ensino superior, com exceção do curso superior de finanças.

A reforma organizou incisivamente o Ensino superior e o secundário, mas no que diz respeito aos cursos profissionais de nível médio, apenas os da área comercial foram organizados. Ficaram excluídas as áreas: industrial, agrícola e o curso normal, o que evidenciou que a reforma tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites. Com isso, o sistema educacional ficou estruturado seguindo a lógica de divisão social e técnica do trabalho dessa sociedade capitalista. Isto é, o ensino primário e o profissional destinavam-se aos pobres, futuros trabalhadores que exerceriam funções instrumentais e o ensino secundário e superior, de formação humanística, para os ricos, futuros intelectuais e dirigentes.

De acordo com Dore Soares (1982), o Brasil iniciou seu processo de industrialização a partir da primeira década do século XX, quando muitos países já estavam industrializados. Esse processo se intensificou depois das duas grandes guerras mundiais e se consolidou com a influência do Estado na infraestrutura do mercado e na indústria de base. O governo incentivava a indústria nacional com políticas protecionistas, buscava a redução das importações e, ao mesmo tempo, abria espaço para filiais de multinacionais ou transnacionais que pudessem desenvolver a produção no setor de bens de consumo duráveis, para abastecer o mercado interno. Um novo tipo de trabalho muito mais amplo e coletivo se apresentava, exigindo parcerias, funções de comando e de vigilância. O mercado precisava de um novo perfil de trabalhador, mais qualificado e assalariado, que pudesse substituir o trabalho de um capitalista nessas funções. Esse novo trabalhador seria o técnico profissional<sup>9</sup>.

As primeiras ações rumo ao processo de democratização do ensino foram defendidas pelos chamados pioneiros da educação, dentre os quais se destacam Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Propuseram-se, através de um Manifesto publicado em 1932, a organizar o sistema de educação brasileiro que até então se encontrava fragmentado e desarticulado. Para os pioneiros, a educação estava fundamentada sob parâmetros empíricos, o que dificultava definir seus objetivos e finalidades, e impedia que se tivesse uma visão total do problema educativo. A proposta da *Escola Nova*, em oposição à escola existente chamada por eles de tradicional, reconhecia que todo indivíduo tem o direito de ser educado até onde permitam suas aptidões naturais, independentemente de sua condição econômica ou social. Em parceria com Anísio Teixeira, o redator do manifesto, Fernando de Azevedo, escreveu:

---

<sup>9</sup> Na escravidão o trabalho era visto com desprezo pela elite. Com a industrialização a população branca teve que assumir o trabalho, pois faltava mão de obra.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, como uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a *hierarquia democrática* pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de *dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento*, de acordo com uma certa concepção de mundo. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932).

De acordo com Romanelli (1995), os pioneiros defendiam a educação como um direito biológico do indivíduo e propunham a escola única, capaz de oferecer a todos os cidadãos a mesma qualidade de ensino. O Estado ficava proibido de criar escolas de classe, grupos ou crenças, destinadas à elite da sociedade ou a grupos com interesses específicos. Para esse fim, haveria as escolas particulares e confessionais. A proposta foi seriamente debatida pelos “conservadores”, e líderes religiosos que viam na laicidade uma afronta aos princípios da educação católica. Além disso, o movimento renovador representava, para a ala católica, a perda do monopólio sobre a educação, já que até aquele momento o ensino médio era oferecido praticamente pela Igreja.

O receio de se esvaziarem as escolas privadas e de se estender a educação a todas as camadas sociais fez com que a Igreja Católica tomasse partido da educação tradicional, travando um debate ideológico em defesa da velha ordem para a educação. Os reformadores, no entanto, defendiam a escola pública, assentada sob princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação (a co-educação previa igualdade na qualidade da educação para ambos os sexos). Nesse sentido, a ação pedagógica deveria obedecer a diferenças psicológicas de ordem geral e não de gênero. Para os pioneiros, a educação teria relação dialética com o desenvolvimento do país e era um problema social. Como a sociedade brasileira passava por intensas transformações sociais e econômicas, era necessário que a educação refletisse essas mudanças, tornando-se um direito de todos. As lutas ideológicas travadas durante as Conferências Nacionais de Educação entre o movimento renovador e os representantes da escola tradicional influenciaram a construção do texto das Constituições de 1934 e 1937, principalmente o da primeira.

A Constituição de 15 de julho de 1934, período em que Getúlio Vargas é eleito presidente do Congresso, inaugura a nova política nacional de educação, estabelecendo como competência da União traçar Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Educação. No seu Capítulo II destaca a educação como direito de todos e dever da União, do Estado, do Município e da família, justamente como o manifesto dos escolanovistas reivindicava. Outras reivindicações do movimento renovador também foram contempladas na Constituição de

1934, tais como a gratuidade do ensino e a fixação do Plano Nacional de Educação. Porém o ensino religioso continuou presente no currículo como facultativo, “favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica” (ROMANELLI, 1995, p. 151). A constituição de 1934 representou grande vitória do movimento renovador, embora a proposta de uma escola secundária unitária não tivesse sido acolhida.

Foi a constituição de 1937 que, pela primeira vez, tratou das escolas profissionais vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado para com as classes menos favorecidas e se propunha a ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos da indústria, do comércio e da agricultura, as classes produtoras que eram responsáveis dentro de sua especialidade pelas escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Essa era a decorrência do processo de industrialização, da década de 30 e que trouxe a necessidade de profissionais mais qualificados, tanto na indústria quanto nos setores de comércio e serviços.

Art.129 - À infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937).

Elaborada após o golpe de Estado que instalou o Estado Novo, esta constituição de 1937 não tratou a educação com a mesma amplitude que a de 1934. O texto constitucional dava pouca ênfase ao dever do Estado como educador, proclamava a liberdade da iniciativa individual no ensino, incentivando a participação de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares no processo. Continuou afirmando a necessidade de a União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes do ensino nacional e mantendo a sua gratuidade e obrigatoriedade.

“O Estado Novo foi a dura e dolorosa experiência de constituição de uma ditadura, baseada na ideia fascista do papel hegemônico do Estado frente aos indivíduos e às instituições” (JAMBEIRO, 2007, p.109). Foi um período em que o Estado, bastante



tecnocrata, assumiu uma postura paternal, mas ao mesmo tempo autoritária no modo de tratar os conflitos sociais. O ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas, passou a ser considerado dever do Estado e também das indústrias. Paralelamente ao sistema de Ensino Regular, foram criados os Institutos de Ensino Profissional e as Escolas de Aprendizes para filhos de operários. O Ensino Secundário, porém, continuou destinado à formação das elites.

Como o acesso ao Ensino Superior continuou sendo permitido somente ao aluno formado pelo Ensino Secundário, o aluno do Ensino Técnico-Profissionalizante continuou excluído. Essa organização escolar, que separava em duas trajetórias distintas a formação educacional – uma delas, o Ensino Secundário, levando a posições de direção na sociedade e a outra, o Ensino Profissional, levando ao exercício de funções técnico-instrumentais – era profundamente dualista. A partir de 1937, o Estado instituiu oficialmente a discriminação social através da escola, orientando a escolha da demanda social de educação, condicionada à condição social e ao sexo. Para Carvalho (2007), este período ficou marcado pela ampliação dos direitos sociais em detrimento dos direitos civis e políticos.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), instala-se a segunda república e ocorre grande concentração das classes populares em áreas urbanas, resultado do processo de industrialização. Havia muita insatisfação com as condições de vida e de trabalho. O imperialismo norte-americano influenciava os rumos econômicos e políticos do país. Segundo Aranha (1996), o crescimento tanto ampliava e diversificava o parque industrial nacional, com expansão dos centros urbanos, como aumentava as diferenças regionais, a inflação e também a pobreza.

Na década de 1940, foram promulgadas as “Leis Orgânicas do Ensino”, que reformaram o ensino primário, o técnico-profissional (Comercial, Industrial e Agrícola), o Secundário e o Normal. Nesse período, o ensino técnico-profissional foi inserido no sistema de ensino regular, mas de forma paralela ao ensino médio tradicional. Não era permitido aos alunos oriundos do ensino profissional o acesso direto ao ensino superior, salvo quando havia correspondência no ramo profissional. Além disso, não havia flexibilidade entre o ensino técnico-profissional e o secundário, de modo que o destino do aluno era traçado logo em seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A partir da iniciativa do governo do Estado Novo e do crescente processo de industrialização e urbanização, as Leis Orgânicas do Ensino transformaram as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais. Desta forma, a reforma do sistema educacional iniciada por Gustavo Capanema, em 1934, teve seu ápice com a aprovação das primeiras Leis Orgânicas do Ensino, em 1942, consolidando a educação profissional no Brasil.

Foi também organizado e mantido, pela Confederação Nacional das Indústrias, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – o SENAI – que reunia entidades especializadas na formação e na qualificação de trabalhadores, a fim de atender à necessidade de um mercado carente de profissionais especializados (Decreto-Lei nº 4.048/42). Ainda em 1942, o governo Vargas, por um decreto-lei, estabeleceu o conceito de menor-aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro decreto-lei, dispôs sobre a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, com 23 instituições que ministravam ensino regular de primeiro grau e mais a qualificação profissional. “Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, mesmo ainda sendo preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria” (Parecer CNE/CBE 16/99, p. 571).

A Constituição de 1946, documento de inspiração liberal e democrática, declarava que a educação era direito de todos e deveria ser ministrada pelos poderes públicos. Porém, poderia também ser ministrada pela iniciativa privada, desde que se respeitassem as leis que regulamentavam o ensino. Ela se assemelhava à de 1934, pois apresentava um retorno à inspiração ideológica do movimento renovador, principalmente ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado. Na Carta Magna de 1946, foi também previsto o uso dos recursos mínimos destinados à educação como garantia de que o direito seria realmente assegurado e pela primeira vez foi usada a expressão “Lei de diretrizes e bases do ensino em âmbito nacional“, na constituição brasileira. Apresentado em 1948, o projeto de LDBEN só seria discutido em 1957 e, só em 1961, aprovado (ROMANELLI, 1995). Na educação, transformou as antigas escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (Decreto-Lei nº 8.621/46).

Enquanto a classe média e a alta buscavam o ensino secundário que lhes desse acesso ao nível superior e ascensão social, a população de baixa renda, estimulada pelo governo que precisava formar mão de obra em curto prazo, viu nos SENAC e SENAI a oportunidade de se profissionalizar mais rapidamente e, ainda, serem pagos para isso. Desta forma, esse ensino profissional paralelo que, segundo Aranha (2006) reforçava a dualidade educacional e a discriminação social, teve amplo desenvolvimento e sucesso. Houve grande expansão do ensino nessa década e as escolas técnicas se multiplicaram. Mas a educação se mantinha muito conservadora, influenciada pelos liberais e pela igreja católica. A preocupação com o analfabetismo do país estava em evidência.

Com a Lei de Equivalência, de 1953, o ensino profissional foi equiparado ao ensino secundário. Do ponto de vista da certificação formal, supostamente essa medida acabava com a dualidade existente entre o ensino para os ricos e o ensino para os pobres, por permitir a

todos os alunos do Ensino Secundário e Técnico a participação no concurso para ingresso no Ensino Superior. Como consequência, houve um aumento significativo na demanda pelo Ensino Superior nos anos 60, o que culminou na transformação do concurso vestibular em um concurso de caráter classificatório e no incentivo do governo à ampliação da rede privada de ensino superior. Embora a Lei de Equivalência tenha sido o primeiro passo para acabar com a dualidade existente no Ensino Médio, ela não modificou a estrutura do Ensino Técnico, que continuou oferecendo, exclusivamente, a formação para o trabalho.

Devido à equivalência permitida pela legislação, a década de 60 desencadeou vários experimentos educacionais voltados à profissionalização de jovens no território nacional, entre eles o GOT (Ginásios orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino). Instaurou-se a fase tecnicista da educação no Brasil, com ênfase na expectativa de “modelar o comportamento humano” para técnicas específicas, essa teoria tratava os conteúdos pelo ordenamento lógico e psicológico das informações (ARANHA, 1996).

Somente em 1961, após um longo e polêmico debate acerca dos rumos da educação brasileira e, principalmente, sobre questões como: a centralidade ou descentralidade da educação; o apoio financeiro e proteção à iniciativa privada; a igualdade de direitos para a escola privada e pública; a laicidade do ensino e a defesa da escola pública e gratuita, é que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61, vitória de um movimento de intelectuais (a volta dos educadores liberais ao governo havia ocorrido logo após o Estado Novo) pela unificação dos ensinos médio propedêutico e profissional.

A Lei favoreceu a iniciativa privada, ao assegurar “a igualdade de direitos para a escola privada em relação à pública, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos públicos, quando no que se refere aos recursos para a educação” (ROMANELLI, 1995, p. 182). Segundo a autora, a lei discontentava os “pioneiros da educação nova” que lutavam por uma escola única, para todos. Apoiados por intelectuais, estudantes e líderes sindicais, os pioneiros mais uma vez se mobilizavam. Denunciavam a existência de duas redes de ensino, a particular e a oficial, e a retirada de recursos públicos para subsidiar e garantir a educação daqueles que podiam pagar à custa das camadas que não podiam. Segundo o movimento, agora chamado “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”, a lei refletia a própria organização da sociedade brasileira e a influência dos grupos dominantes sobre os representantes políticos no legislativo.

Na Constituição de 1967 e sua emenda de 1969, encontramos a educação como um direito de todos e dever do Estado, apesar da vigência do regime militar. A tendência

tecnicista marcou a educação durante o período militar e, por isso, ocorreram fortes críticas dos educadores que representavam as entidades da época. Lutavam pela organização política no campo educacional, bem como pela circulação das ideias pedagógicas. No interior do processo de luta dos educadores<sup>10</sup> germinaram entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), fortaleceu-se ainda a Confederação de Professores do Brasil (CPB).

A Lei praticamente não alterou a estrutura tradicional do ensino. O ensino pré-primário continuou sendo composto da escola maternal e do jardim de infância. O ensino primário com duração de quatro anos, o ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, ambos compreendendo o ensino secundário, o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o ensino superior também com a mesma estrutura anterior. Com relação ao ensino técnico e ao secundário, a primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação procurou unificar a cultura geral com a formação para o trabalho, propondo o mesmo currículo para todo o ensino médio nas duas primeiras séries do Ginásial. Todavia, ao propor que o ensino profissional enfatizasse as matérias de caráter técnico, acabou os diferenciando novamente. (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 1976).

O período seguinte foi caracterizado pelo grande espaço dado às manifestações sociais, estudantis e populares. Isso gerou preocupação nas classes conservadoras, principalmente nos militares, pois estes temiam uma guinada do Brasil para o lado comunista. Em março de 1964, após o fracasso do Plano Trienal, da economia e dos índices de inflação altíssimos, o governo de João Goulart ficou extremamente enfraquecido e sem apoio. Com isso, os movimentos sociais começaram a fazer pressão, exigindo transformações substanciais na sociedade. Os líderes estudantis da União Nacional dos Estudantes (UNE) entraram em cena, clamando pelo fim da exclusão social e do analfabetismo. Dentro da Igreja Católica surgiram segmentos políticos com orientação socialista que se juntaram aos estudantes nas manifestações da época, e ocorreu também uma rebelião de sargentos em Brasília, que queriam o direito de se candidatar a cargos eletivos. Essa rebelião foi vista pelo alto escalão das Forças Armadas, que se encontrava dividida em duas facções políticas, como uma severa ameaça à hierarquia militar. Num clima de tensão e enfraquecido politicamente, o presidente

---

<sup>10</sup> Saviani (2007) considera que as mobilizações dos educadores levarem essas entidades à futura filiação à Central Única dos Trabalhadores, a CUT, e ao fortalecimento da produção científica comprometida com a construção de uma escola pública, como as revistas ANDE, CEDES e ANPED.

realizou, em 13 de março, na Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, um grande comício. Diante de mais de duzentos mil manifestantes, o presidente assinou decretos de grande impacto popular, como a nacionalização das refinarias de petróleo privadas e a desapropriação de terras situadas às margens de ferrovias e rodovias federais. No dia 19 de março, em resposta ao comício do Rio, foi realizada em São Paulo a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, apoiando militares diante do que era considerado um perigo comunista, presente na figura do presidente. O golpe ocorreu quando João Goulart apoiou a manifestação dos marinheiros no Rio de Janeiro, em 30 de março. O alto comando das Forças Armadas acusou o presidente de conivência com os atos de insubordinação que ameaçavam a hierarquia militar, destituindo-o da presidência da República. O governo foi assumido pelo comando militar do General Costa e Silva, do Brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo e do vice-almirante Augusto Hamann. Esses militares iniciaram o processo de cassação dos mandatos parlamentares, afastando da vida política as pessoas que não aderiram ao novo sistema político. O Congresso Nacional foi pressionado pelos militares para a escolha do novo presidente da República. O marechal Humberto de Alencar Castelo Branco foi o escolhido para completar o mandato do presidente deposto, e os militares contavam com apoio de aliados civis poderosos. Era o fim da República Populista e o começo do regime militar, que se estendeu até 1985. Carvalho (2007) afirma que a repressão política militar foi muito mais extensa e violenta que a do Estado Novo e que os direitos políticos e civis antes conquistados foram feridos.

Com o golpe de 64 e posse dos militares, apesar da repressão e do modelo privatista vigente, as políticas sociais se mantiveram e ocorreu um processo gradual de expansão e de unificação da previdência, porém a expansão dessas políticas não foi acompanhada de qualidade nos serviços prestados. Foi um período de grande urbanização e a política habitacional teve forte caráter capitalista aos cuidados do Banco Nacional de Habitação (BNH). Ainda assim, ocorreu a primeira política redistributiva do país com o Funrural e foi implantado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). O mercado nacional se internacionalizou e isto demandou transportes, facilidade de créditos, ampliação das comunicações e da publicidade. O país cresceu industrialmente, mas com concentração de capital.

A educação pública passou a ser excessivamente burocrática, pois os militares, por influência de teóricos norte-americanos adeptos da psicologia behaviorista, tinham forte tendência tecnicista. Procuravam aplicar princípios de administração e gerenciamento, com técnicas de aprendizagem e de inter-relação na escola. Em 1967 foi criado o Movimento

Brasileiro de Alfabetização - o MOBRAL- que tinha a função de erradicar o analfabetismo no país, o que evidentemente não se concretizou. Até os anos 70, os sistemas comunicacionais se desenvolveram muito lentamente e a comunicação que havia era uma comunicação de resistência à ditadura, a imprensa alternativa e popular, bastante controlada pelo Estado e ligada aos movimentos em defesa da liberdade e dos direitos civis e políticos.

Em 1971, período da ditadura militar, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71), que mudou a estrutura do ensino brasileiro, ampliando a obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para faixa etária que vai dos sete aos quatorze anos de idade. O Curso Fundamental correspondente, aos oito primeiros anos do ensino, uniu o primário ao ginásial. Isso eliminou um “dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema” (ROMANELLI, 1995, p. 237), já que a passagem do primário para o ginásial era feita através de exames de admissão, que acabavam selecionando quem poderia entrar no ginásial, excluindo, assim, boa parte da população brasileira. A segunda mudança trazida pela nova lei envolveu o ensino médio, que foi integralmente transformado em técnico-profissionalizante. Isso foi feito com o objetivo de se eliminar o dualismo existente entre a escola secundária e a técnica, mediante a criação de uma escola única de primeiro e segundo graus. Além da educação geral fundamental, o primeiro grau ofereceria a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, e o segundo grau, a habilitação profissional de grau médio.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação fundamentava-se em dois princípios: o da continuidade e o da terminalidade. O primeiro dizia respeito a oferecer um conteúdo que partisse “de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do primeiro grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau”. (ROMANELLI, 1995, p. 238). O princípio da terminalidade, por sua vez, significava que cada nível – primeiro e segundo graus – ofereceria uma formação que capacitaria o educando para o exercício de uma atividade. Dessa forma, segundo a autora, ao terminar o primeiro grau, o aluno teria condições “gerais” de ingressar no mercado de trabalho e, ao finalizar a formação no segundo grau, possuiria uma habilitação profissional, que lhe permitiria o exercício de uma profissão.

Para que a nova lei fosse realmente viável, criaram-se condições para sua aplicação, dentre as quais se destacam: a oferta das habilitações deveria acompanhar as necessidades do mercado; os cursos de nível médio com carga horária superior a duas mil e novecentas horas teriam seus estudos aproveitados em nível superior; e as habilitações profissionais em nível médio contariam com a cooperação das empresas nos estágios. Contudo, a reforma promovida pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação suscitou algumas incoerências, dentre as

quais a dificuldade existente para romper com o dualismo entre a formação propedêutica, com vistas à universidade e a formação para o mercado de trabalho. Apesar de a Lei 5.692/71 ter transformado todo o ensino médio em técnico-profissionalizante, um de seus parágrafos afirmava que a parte especial do currículo poderia assumir, excepcionalmente no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. Além disso, segundo o parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, qualquer conteúdo da parte de educação geral poderia ser tratado sob a forma instrumental e, assim considerado, integrar a parte de formação especial do currículo. Através dessas duas aberturas, a lei fazia uma concessão para que subsistisse a educação de caráter geral e acadêmico. Muitas escolas particulares se aproveitaram dessa brecha para continuar oferecendo a educação puramente acadêmica, já que o ingresso na universidade não dependia da formação técnica.

Segundo Cunha (2000), essa política de profissionalização desencadeou resistências generalizadas. Apesar do autoritarismo da época, os estudantes não aprovaram a inclusão de disciplinas profissionalizantes, com a redução da carga horária daquelas que esperavam que a escola os preparasse para o exame vestibular<sup>11</sup>. Os proprietários de escolas privadas reclamavam do aumento de custo e os professores das escolas técnicas mais antigas preocupavam-se com a desvalorização do diploma de curso técnico, pois apesar dos mesmos diplomas, os conteúdos dos cursos eram muito diferentes. A expectativa era de que os empresários recebessem os estudantes para estágio, mas estes não abriam as oportunidades com receio dos problemas que surgiriam em decorrência da má formação. A profissionalização não aconteceu, as escolas não tinham os recursos necessários para tanto e se dividiram, algumas oferecendo um curso profissional insuficiente e outras, conforme já foi dito, usufruíram das falhas da lei para continuar oferecendo um ensino propedêutico que preparava para o curso superior, atendendo novamente as elites.

Barroso e Mello (1975) afirmam que, dada a maneira como o Ensino Superior se achava organizado e o elevado grau de concorrência dos vestibulares, o aluno com formação mais acadêmica tinha mais chances de ingressar no Ensino Superior, principalmente nos cursos mais concorridos. Dessa forma, os cursos técnicos e o curso normal limitavam as opções de escolha aos cursos superiores, pois não ofereciam um conhecimento propedêutico tão amplo como o exigido no concurso de vestibular.

---

<sup>11</sup> No Brasil, é chamado Exame Vestibular o processo de seleção de estudantes para obter acesso ao ensino superior. Ocorre através de uma prova de aferição de conhecimentos adquiridos no ensino básico, sendo utilizado tanto pelas instituições públicas quanto privadas do ensino. Foi instituído no país em 1911.

Se, por um lado, a reforma do ensino na ditadura apresentou alguns pontos importantes como: a extensão da obrigatoriedade do 1º grau para oito anos, a tentativa da escola única sem separação entre o secundário e o técnico, a continuidade no sistema educacional com integração do nível primário ao superior e a cooperação das empresas na educação, por outro lado, cometeu falhas que levaram ao seu fracasso. O país estava despreparado para assumir a escolaridade básica de oito anos, pois além de não ter professores formados para tanto, também não tinha a estrutura física de suporte. A mesma lei desarticulou ainda o antigo Ensino Normal e o novo curso “Habilitação Magistério” que o substituiu se mostrou ineficiente.

A ditadura militar, além da intensa repressão e restrição aos direitos do cidadão de manifestação e participação, ainda desativou os movimentos de educação popular que fervilhavam nos anos 60, entre eles, os já citados movimentos de base da igreja, os movimento da escola nova e os movimento dos estudantes através da UNE. Terminada a ditadura, o crescimento industrial já era notável, mas tínhamos também um distanciamento muito grande entre pobres e ricos, situação que ainda hoje não conseguimos corrigir. “A renda nacional concentrou-se nas camadas abastadas da sociedade, ficando a maioria da população impedida de fruir os benefícios do crescimento. Na verdade, o que foi ganho em acumulação de capital foi perdido em equidade social”. (JAMBEIRO, 2007, p.111).

## **1.2 A Educação Profissional após 1970 - localizando o Curso Técnico Subsequente de Nível Médio**

Este subcapítulo trata dos movimentos da educação profissional após 1970 e destaca alguns fatores muito marcantes para este estudo. Primeiro, nesta etapa, a educação profissional passa novamente a ter regulação própria, sem vínculo com a regulação da educação geral. Segundo, porque é por volta dos anos 1980 que se inicia o processo de redemocratização do país. Terceiro porque, a partir daí, percebe-se a força do movimento capitalista mundial interferindo mais fortemente nas ações educacionais internas, por conta do que passaria a ser chamado neoliberalismo e porque a comunicação no país, que já vinha se desenvolvendo no governo militar, revolucionaria todos os segmentos produtivos, educacionais e privados nos anos subsequentes. Finalmente, vai localizar o contexto político e histórico que culminou no curso técnico Subsequente.

Cunha (1973) afirma que o objetivo mais forte da Lei 5.692/71, além de atender o processo de industrialização do país, teria sido promover a profissionalização em massa da



população brasileira a fim de reduzir a demanda pelo Ensino Superior. Como ela não chegou a ser efetivamente implantada para atingi-lo, foi substituída pela Lei Federal 7.044/82, promulgada em 18 de outubro de 1982, que extinguiu a profissionalização compulsória no segundo grau. A qualificação para o trabalho, preconizada na lei antiga para o ensino de 2º grau, foi substituída pela preparação para o trabalho, termo que designa inadequadamente o ensino profissionalizante por abrir espaço para diferentes arranjos. Esta alteração restringiu a formação profissional às instituições especializadas. As escolas de 2º grau alteraram suas grades curriculares e voltaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, eventualmente, acompanhado de um traço de profissionalização. Ocorreu, então, uma aparente unidade da escola de nível médio. Porém, ela permaneceu dualista, não mais pelas leis, já que agora ambas as formações, secundária e profissional, permitiam o acesso ao ensino superior, mas pelo fato do ensino profissionalizante voltar a ser uma opção para os filhos da classe trabalhadora. Recriaram-se os dois sistemas paralelos: o profissionalizante e o propedêutico, o que fez com que o ensino profissional ficasse em seu lugar de origem, fora do sistema regular de ensino, reforçando a dualidade escolar.

Foi a partir de 1974 que o ensino técnico passou a se organizar de forma diferenciada da educação geral e teriam, futuramente, legislações próprias, a primeira com a legislação do ensino profissional e a segunda com a da LDB. Para Peterossi (1994), o Ministério do Trabalho e o Ministério da Previdência Social passaram a incorporar a preparação do homem para o trabalho, como uma de suas principais tarefas. A criação de cursos de curta duração, das qualificações, de novos cursos técnicos e de cursos tecnológicos de formação superior mais rápida - com três ou quatro anos de duração – desviaria, para esses cursos, o aumento da demanda pelo ensino superior.

De 1970 até 1978, os processos de comunicação, já em amplo desenvolvimento, estavam ligados à educação e à cultura popular, com forte tendência à manifestação política, numa fase em que a música e o humor extravasavam os sentimentos nacionais, antes reprimidos pelo regime militar, como uma comunicação alternativa.

A redemocratização do país, iniciado na década de 1980, abriu espaço para se repensar a educação nacional. Os altos índices de repetência revelavam a necessidade de se reorganizar a escola, objetivando a garantia do acesso, da permanência e da qualidade da mesma. Nesse movimento, enquanto prática que favorecia a reprovação e, conseqüentemente, a evasão, também a avaliação da aprendizagem começou a ser discutida, propondo-se encaminhamentos menos classificatórios e excludentes, numa perspectiva mais democrática e inclusiva. Cada vez mais, pesquisas e indicadores sociais sobre avaliação, ganhavam espaço e trazendo

contribuições bastante significativas na reorientação das práticas escolares e na necessidade de se repensar a finalidade das mesmas, denunciando seu caráter classificatório, de controle, de disciplinamento dos estudantes e do caráter instrumental da avaliação escolar para promoção ou retenção. Assim a década foi marcada pela transição de um modelo político ditatorial para um modelo de redemocratização. As derrotas dos governos militares nas eleições de 1974, 1978 e 1982 para a oposição, a reorganização dos sindicatos e as greves da classe trabalhadora mostraram que a questão da democracia assumia centralidade nos debates e nas lutas populares.

O nascimento da comunicação popular acompanhou o movimento operário e sindical das cidades e do campo. A comunicação alternativa do período ditatorial anterior toma novas formas e correntes político-partidárias. Os meios comunicacionais falavam da crise financeira, das tendências políticas e da violência que assolava o país. O Brasil entrava na era da eletrônica, informatizando irreversivelmente o Estado e o sistema econômico-financeiro.

Cavalcante (2004) ressalta que a crise econômica aumentava cada vez mais e em discussão estavam a dívida externa e as altas taxas inflacionárias. O período de sucessão do presidente Figueiredo é marcado pela apresentação ao Congresso Nacional, da emenda “Dante de Oliveira”, que previa a realização de eleições diretas para presidente; essa emenda gerou uma campanha nacional dando origem ao movimento “Diretas Já”. A emenda Dante de Oliveira foi rejeitada na Câmara. Derrotada a emenda, o antigo Colégio Eleitoral cumpre seu último ato, elege o presidente Tancredo Neves – candidato pela Aliança Democrática – que falece antes de assumir o cargo. Em seu lugar entra seu vice, José de Ribamar Sarney, imposto pela aliança que tornara possível sua vitória. Ele assistiria a passagem do antigo regime à consolidação da democracia, através da Constituição de 1988.

Castro (2008) destaca o grande avanço nas políticas sociais com a Carta de 1988, chamada Constituição Cidadã, que previu o reestabelecimento da democracia formal, com eleições livres e reorganização partidária e apostou em participação conjunta entre Estado e sociedade civil, através de conselhos e orçamentos participativos. Avançou na área da saúde com a criação do Sistema Único de Saúde, na área educacional com a distribuição dos recursos públicos para a educação, a universalização do ensino fundamental garantida por lei, ampliação significativa do acesso ao ensino médio, embora o ensino superior continuasse muito restrito. Aranha (2006) destaca que apesar de todos os avanços alcançados, a constituição foi acusada de neoliberal por não garantir a tão esperada democratização da educação e por transferir, ao setor privado, grande parte das obrigações. Em relação ao ensino profissional, não houve exigência de sua articulação especificamente com o sistema regular de

ensino, o que permitiu a proliferação de escolas técnicas privadas, muitas delas voltadas para o adestramento e atendimento às demandas do mercado, sem preocupação com a formação geral e humanística.

Nos anos 1990 o país foi fortemente influenciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Em decorrência, os processos de informação e comunicação avançaram e foram potencializados, atingindo todas as áreas. Redefinido dentro da lógica neoliberal, tornou-se um Estado regulador, com políticas econômicas que buscavam assegurar a competição entre investidores e o livre fluxo de capitais. No plano internacional surgiam, entretanto, contestações à ausência do Estado e aos critérios de aplicação dos recursos na área de comunicações e cultura, defendendo uma maior diversidade informativa. As implementações do ajuste neoliberal e seu projeto de Estado mínimo isentaram o governo do seu papel de garantidor de direitos, com encolhimento das suas responsabilidades sociais e transferência das mesmas para a sociedade civil. A educação passou a ser vista como a principal responsável na luta contra a miséria e busca por desenvolvimento e a escola pública deveria ser capaz de formar o indivíduo mais adequado às exigências do momento, atuando como parte integrante do processo produtivo e desempenhando na sociedade o papel de consumidor dos produtos do capitalismo. Essa visão da escola como redentora da miséria, desvinculada de muitas outras ações necessárias para tal, viria a ser fortemente criticada. Países desenvolvidos, que promoveram reformas educacionais em seus territórios e submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado, passaram a atuar também nos países emergentes através dos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

Dagnino (2004) denuncia a confluência perversa entre o projeto político participativo, democratizante e verdadeiro, fruto da expansão de cidadania pelo alargamento da participação da sociedade civil nos processos de decisão das políticas, marco da Carta de 1988, e o outro projeto neoliberal de participação individualista e privatista, mas com denominações resignificativas, do tipo “participação solidária” ou “trabalho voluntário” ou “cidadania ampliada”, que despolitizam a participação social. Chama essa confluência de *perversa* porque ambos apostam numa sociedade civil que seja ativa e propositiva, embora o pano de fundo tenha conceituações e ideologias bastante diferenciadas.

De acordo com Ramos, este projeto neoliberal levou também à flexibilização do monopólio estatal das telecomunicações no país garantido pela constituição, buscou a desestatização do Sistema Telebrás e permitiu a participação de capital estrangeiro no sistema. O termo flexibilização controlava os que eram contrários à privatização que se estabelecia no

país, “*flexibilizar* seria diferente de *acabar com* o monopólio estatal, o que serviria para acalmar, em tese, os ainda fortes sentimentos nacionalistas em relação às telecomunicações que existiam no Congresso Nacional e na sociedade” (2010, p.5). O autor considera que uma política pública, embora parta de premissas claras e estruturadas, está sujeita às disputas por espaços de poder que podem descaracterizá-la, como aconteceu também com o Plano Nacional de Banda Larga em governos mais recentes.

Aranha (1996) destaca que, em 20 de dezembro de 1996, ao se promulgar a Lei Federal nº 9.394 /96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, um capítulo específico para a Educação Profissional foi incluído, reconhecendo o seu valor na formação do indivíduo e definindo o ensino médio como uma etapa da educação básica. Destacava também o aprimoramento do educando como pessoa humana, aprofundando os conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental para a continuidade da aprendizagem e preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Mas a organização dos cursos técnicos e sua vinculação ao 2º grau não venceram a dualidade entre formação geral e profissional, pois apesar das recomendações dos organismos internacionais para o desenvolvimento do ensino técnico, a educação profissional continuava separada do ensino médio e permaneceu no país a oferta de ensino secundário voltado ao ensino médio propedêutico. A aparente conquista da equivalência entre os cursos profissionalizantes e o ensino secundário, dos anos 1960, seria rompida com a legislação dos anos de 1990, quando a dualidade da escola média foi novamente aprofundada com a lei 9394/96 e, principalmente, quando a educação profissional passa a ser regulamentada por projeto de lei, pelo Decreto 2208/97.

De 1990 até o final do século, a demanda pelo ensino médio no país cresceu vertiginosamente, sendo que esta expansão se concentrou principalmente no setor público, tendo reflexos na oferta de cursos tecnológicos e superiores que ocorreria a seguir. Aranha (1996) relata que em abril de 1997, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, publicou o Decreto 2.208 que regulamentou a educação profissional, orientando as escolas a estruturar de forma independente os currículos do ensino médio e do ensino técnico. A nova regulação determinou que a formação técnica fosse oferecida à parte do ensino médio regular e configurou o ensino profissional em três modalidades: concomitância interna, externa, e pós-médio ou subsequente, que é o tema deste estudo.

Na modalidade concomitante, o estudante pode cursar, ao mesmo tempo, o ensino médio e um curso, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes

instituições (concomitância externa). A outra forma é a sequencial ou pós-médio, destinada a quem já concluiu o ensino médio. (GOVERNO FEDERAL, 2007).

Conhecida como Programa de Expansão do Ensino Profissional, essa regulamentação adotou o sistema modular de nível básico, o ensino por competências e dividiu a educação profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico.

Para Zibas (2005), essas mudanças no rumo da educação profissional aconteceram num contexto de consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas públicas brasileiras. O ensino médio se configurou como um espaço para a aquisição de conhecimentos gerais e capacidades no sentido de habilitar o aluno para as exigências do mercado de trabalho competitivo, tecnológico, que exige qualidade e produtividade: “essas seriam demandas de um novo modelo de desenvolvimento sustentável”.

Na América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área, como o afastamento do Estado das questões sociais, dentre elas a educação. Os discursos internacionais eram intensos em duas direções: a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à Escola Fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos; e a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade à participação, tanto no financiamento quanto na gestão escolar. Nessa década, houve queda da educação técnica de nível médio e, ao mesmo tempo, uma grande privatização da mesma.

Para justificar a implementação da reforma do ensino profissional de nível médio que promoveu a desarticulação entre o ensino médio e o técnico, o governo argumentou que as Escolas Técnicas Federais eram muito dispendiosas e ofereciam uma formação técnica defasada. Além disso, seus alunos tinham um nível de renda mais elevado, o que lhes possibilitava realizar um primeiro grau de qualidade e facilitava sua seleção para o ingresso no processo de seleção das Escolas Técnicas. Os alunos dessas escolas ocupavam os lugares destinados aos filhos da classe trabalhadora e usufruíam da boa qualidade do ensino geral somente para adquirir os conhecimentos necessários para prestar o concurso de vestibular e ingressar na universidade. Muitos estudantes buscavam as escolas técnicas federais nem

sempre pelo ensino profissional, mas, muitas vezes, pela qualidade do ensino médio oferecido, pois essas escolas sempre tiveram tradição de oferecer ensino de nível médio de excelente qualidade. Referindo-se a uma avaliação do Ministério da Educação junto a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) com relação à função que as escolas técnicas e agrotécnicas vinham desempenhando na educação de jovens, Kuenzer destaca

Com relação ao *ensino médio*, as avaliações destacam o aumento significativo da demanda, também resultante da melhoria dos índices de ingresso e permanência no 1º grau, e o alto custo das escolas técnicas e agrotécnicas em função de seus resultados concretos: constituir-se em uma oferta seletiva com finalidades propedêuticas. (2007, p.59).

Segundo a autora, havia uma preocupação do governo com a crescente demanda de recursos por parte das instituições, em decorrência da pressão social pela democratização do acesso à escolarização e diante da necessidade de racionalização dos custos públicos frente às orientações do Banco Mundial, financiador e controlador de muitas ações desenvolvimentistas em países da América Latina, entre eles o Brasil. Assim, as Escolas Técnicas Federais estariam se desviando de seu objetivo principal: preparar técnicos de nível médio para o mercado de trabalho.

Na década de 1990, os movimentos sociais e sindicais se posicionaram em defesa da educação profissional. Participaram desses movimentos os sindicatos dos trabalhadores, dos profissionais da educação e outros, representados pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), partido dos trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCB), pastorais da Igreja Católica, profissionais da educação e estudantes. Nas suas participações em Conferências Nacionais de Educação, organizadas pelo Movimento de Defesa da Educação Pública e nos eventos promovidos pelas Comissões de Educação da Câmara de Deputados e do Senado, resistiam à separação entre educação básica e profissional por meio de críticas ao Decreto 2.208/97 e ao dualismo na educação brasileira. A concepção de educação por eles defendida se expressava em diversas experiências educativas desenvolvidas naquela década pelas centrais sindicais e pelos sindicatos de trabalhadores da educação, envolvendo formação integral, sob a forma de educação profissional entrelaçada ao ensino fundamental e ao ensino médio. Esses trabalhos viriam fundamentar, a partir de 2003, diversos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os trabalhadores da Educação, através de seu sindicato, propunham que a educação profissional fosse fortemente integrada

ao ensino médio, a partir de uma sólida formação básica e uma estreita articulação entre a cultura geral e a tecnológica, o que será aprofundado no capítulo II.

Em 23 de julho de 2004, com o governo Lula, foi instituído um novo decreto regulamentando a educação profissional, em substituição ao 2.208/97. No entanto, os dois decretos foram considerados autoritários pelos profissionais da educação por não contemplarem as discussões desenvolvidas pela classe e a sociedade ao longo da década de 1990, no sentido de propor um projeto de educação profissional que superasse o modelo de formação até então vigente. Embora tenha se apresentado como nova tentativa de unificação dos ensinos secundários, o novo Decreto 5.154/04 manteve a modularização do ensino e as certificações intermediárias, tão criticadas pelas correntes contrárias às qualificações superficiais. Ele acrescentou nova forma de desenvolvimento da educação profissional: a integrada, passando a oferecer então a forma *integrada*, ou *concomitante*, ou *subseqüente*. Alterou a denominação dos níveis, mas não acrescentou nenhuma obrigação quanto à sua organização. Embora tenha aberto a possibilidade de decisão pelo retorno à forma integrada, que articula o ensino médio com a educação profissional técnica, não impede a continuação da oferta nas formas concomitante e subsequente ao ensino médio. De fato, é um grande avanço o fato de que o decreto oportunize a integração e a possibilidade de um trabalho interdisciplinar de educação tecnológica, mas ele não é garantia de que isso ocorra em todas as situações.

Já no final do século, o decreto nº 6.095/2007 reestruturou a rede federal de Educação profissional permitindo a ampliação de cursos nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação de Jovens e Adultos, como o PROEJA, até o nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, cursos de Licenciatura para docentes e Ensino à Distância. Em 2004 já havia sido criado o Programa Universidade para Todos – PROUNI – e o Sistema de Cotas nas Universidades, ambos com o objetivo de propiciar acesso de jovens de camadas mais populares e de indígenas, negros, pardos e deficientes nas universidades. O PROUNI concede também bolsas de estudos à professores da rede pública. Também em 2007, o governo federal estabeleceu metas na educação para os seguintes dez anos, através do PDE, Plano de Desenvolvimento Educacional. Todas estas ações, no entanto, não evitaram que muitos segmentos da nossa sociedade se mostrassem decepcionados com relação ao governo Lula, acusado de dar continuidade a privatização do ensino iniciada pelo governo neoliberal anterior, por estar de acordo com as orientações da ordem capitalista mundial através de seus organismos multilaterais e não da sociedade civil organizada. Reduzindo a responsabilidade do Estado e seguindo as orientações propostas para promover o desenvolvimento econômico dos países

emergentes, para erradicar a pobreza e a fome, as políticas educacionais adotadas, e que continuaram a ser implantadas, se transformaram em medidas paliativas, que não corrigem muito as injustiças sociais de toda uma história, apenas amortecem o não cumprimento de ações que verdadeiramente poderiam cumprir os direitos básicos do brasileiro com relação à sua educação.

Em julho de 2008, a Lei nº 11.741/08 alterou dispositivos da Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Completando a expansão de grande porte que vem ocorrendo nos dois últimos governos, não só voltada à criação de novas vagas, mas também de novas escolas, novas habilitações e cursos técnicos à distância, merece destaque ainda o início de formação específica de professores e de quadro técnico tendo em vista a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

As instituições federais de educação foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892/08, com o objetivo de promover a integração da educação profissional desde o nível básico, o técnico, o tecnológico e o superior, desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, com divulgação científica e tecnológica. Entre eles, no Instituto Sul de Minas, o campus Muzambinho, objeto deste estudo. A finalidade dos institutos é de ministrar educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados (50%), educação de nível superior por meio dos cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharias, pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a educação profissional teve crescimento de 7,4%, em relação aos dados de 2009, ultrapassando 900 mil matrículas e os índices previstos apontam para a manutenção de sua expansão. Considerando o médio integrado, os números indicam um contingente de 1,14 milhões de alunos atendidos. A educação profissional subsequente – oferecida aos alunos que já concluíram o ensino médio – aumentou 27% no número de matrículas e tem uma participação de 62% no total de matrículas da educação profissional. Por outro lado, na rede federal a educação profissional concomitante ou integrada ao ensino médio tem uma participação de 61,8% do total de matrículas nesta rede. Na primeira década do século XXI, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 114% no período. (INEP, 2010)



Portanto é inegável o avanço e crescimento das oportunidades de acesso a educação, mas as nossas universidades ainda são ocupadas pela elite do país. A busca de referências históricas e filosóficas das propostas políticas da educação profissional nos mostra que a educação para o trabalho não tem sido colocada como universal na sociedade brasileira. Não entender a sua abrangência na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a a uma mera formação de mão de obra, gera a dualidade entre conhecimento universal, para poucos, e o conhecimento para o mercado de trabalho, para uma maioria, reproduzindo a visão capitalista da sociedade. Por outro lado, os avanços e retrocessos das políticas educacionais também refletem uma tentativa, por parte do Estado, de atender aos apelos sociais da população, ainda que não da maioria, e sempre muito rebuscada pela interferência do setor econômico. Em alguns momentos pode-se observar que o apoio dado a uma proposta burguesa para a escola ocorreu devido à ausência de um projeto claro e próprio das representações escolares nacionais, sempre muito divididas e confusas. Para Offe e Lenhardt (1984, p. 32), “as origens da política social estão relacionadas a um processo de mediação como estratégia estatal entre interesses conflitivos, dados pelas exigências políticas dos trabalhadores assalariados organizados e os imperativos do processo capitalista”.

Segundo Soares (1992), nas campanhas em defesa da escola pública nos anos trinta, cinquenta e sessenta, os setores progressistas empunharam a bandeira da Escola Nova surgida na Europa e nos Estados Unidos no início do século XIX, como projeto hegemônico da burguesia imperialista. Nos anos setenta, o processo de redemocratização do país levou a uma leitura de que o sistema escolar não teria outro papel senão o de reproduzir a sociedade capitalista. Nos anos oitenta, muito sobre a influência do pensamento gramsciano difundido desde o final da década anterior entre o movimento intelectual, atribuiu-se à escola grande importância no plano da luta ideológica que se realiza na sociedade civil. Nos anos noventa as reformas articularam-se às políticas governamentais voltadas para modernizar o país, inserindo-o na dinâmica do mercado mundial, de forma subordinada. Nesse sentido, foram definidas várias políticas para a sociedade brasileira, abrangendo, entre outras, a reforma do Estado, segundo a ideologia do Estado mínimo, a privatização de empresas públicas, a abertura da economia ao mercado externo, a desregulamentação das relações de trabalho. Também os processos de comunicação no Brasil se desenvolveram muito nos últimos anos acompanhando o mesmo processo capitalista de produção e acumulação, gerando conflitos entre as partes envolvidas, concentrando poder e concessão nas mãos de poucas famílias e organizações, o que contraria os ideais democráticos de participação efetiva com poder de escolha e decisão.

Essas mudanças foram introduzidas num quadro político no qual o Executivo desconsiderou a ampla participação das maiorias sociais, privilegiando outros grupos de interesses que representavam o projeto governamental para modernizar o país. A intermediação de organismos internacionais orientou a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, particularmente na área de educação, gerando exclusão social. No caso brasileiro, vive-se um quadro de contradições. De um lado, as políticas educacionais mais recentes demonstram a intenção do aumento de oportunidades e acesso à escolarização, elevação da escolaridade média da população e busca da universalização efetiva da educação básica no país, com maior participação da sociedade e autonomia das escolas. Por outro lado, são observadas as dificuldades que os estados enfrentam com os investimentos na educação e com a efetiva valorização dos salários e carreiras do magistério, além das inúmeras dificuldades em oferecer qualidade educacional, permanência do jovem nas escolas, acesso à universidade e transição digna ao mundo do trabalho através de uma profissionalização adequada, gratuita e para todos.

O próximo capítulo vai aprofundar melhor essas tendências atuais da educação profissional e analisar suas relações com o mundo do trabalho.

## CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Este capítulo aborda a comunicação, a educação, o trabalho como direitos sociais e avalia as políticas comunicacionais e educacionais, entre elas a política do curso técnico subsequente, objeto deste estudo, como políticas sociais.

Parte do pressuposto de que não se pode falar de educação profissional de forma desvinculada do mundo social, portanto do mundo do trabalho e das relações de produção. Avalia as tendências educacionais mais atuais no Brasil e o trabalho, desde como se organizou historicamente nas sociedades e como se configura na atualidade.

### 2.1 Políticas Públicas e o direito à participação social

Considerando que proteção social é um conjunto de ações oferecidas para enfretamento e socorro aos problemas sociais e que estas ações podem ser públicas estatais, privadas e filantrópicas, então a política social pode ser compreendida como uma das formas de proteção social oferecida especificamente pelo Estado. A política social envolve concepções diversas e é um campo de muitas disputas. Segundo Behring-Boschetti, numa visão econômica pode ser analisada como um instrumento de redução de custos de produção da força de trabalho e aumento de produtividade; numa visão weberiana<sup>12</sup> pode ser vista com a função de controle social e funcionalidade da acumulação capitalista; numa visão política pode representar um mecanismo de legitimação da ordem e da adesão dos trabalhadores ao sistema, e na agenda de lutas de trabalhadores pode representar ganhos com reflexos nas suas vidas cotidianas e limites aos ganhos do capital. Por isso, a política social precisa ser analisada na sua pluralidade: “preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam” (BEHRING-BOSCHETTI, 2010, p. 43).

É importante destacar que o desenvolvimento da comunicação no Brasil e também o movimento educacional, acompanharam as articulações e engajamento dos movimentos

---

<sup>12</sup> Referência às ações governamentais com objetivos voltados para a proteção social e que Max Weber considera o núcleo definidor do Estado moderno: o monopólio da violência legítima. Para o autor, o Estado é uma relação de homens dominando homens por meio de uma violência que considera como legítima, uma vez que o Estado foi instituído pelo próprio povo. (WEBER, 1974)

sociais na medida em que estes se desenvolveram enfrentando os movimentos políticos e, principalmente, os movimentos econômicos dominantes. Assim, mesmo com a pluralidade de interpretações da política social destacada anteriormente por Behring-Boschetti, neste trabalho partilha-se da visão que o Estado, na maioria das vezes, não corresponde ao seu papel de legítimo provedor, gerenciador e defensor de medidas que deveriam garantir direitos e proteger de forma planejada a população e, por não cumprir com eficiência este dever, acaba respondendo às pressões de grupos que conseguem se posicionar melhor e mostrar visibilidade diante da sociedade, através de manifestações e organizações de classes e de lutas, na conquista de suas reivindicações e direitos. Desta forma, as políticas sociais são frutos dos movimentos sociais e estes não ocorrem por acaso.

Os movimentos sociais existem em sociedades tensionadas por conflitos de interesse entre classes sociais. Nesse sentido, os movimentos sociais estruturam-se de acordo com a conjuntura, com interesses de grupos específicos, classes ou extrações de classes e em torno de projetos alternativos de sociedade. (FESTA, 1986, p.11)

José Murilo de Carvalho (2002) nos lembra, por exemplo, que no Brasil os direitos sociais foram incorporados pela pressão dos trabalhadores no início do século XX, com muitas dificuldades para a implementação e garantia desses direitos. Começaram a tomar forma em 1923, com as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs) e, posteriormente, com os Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs) já na década de 30.

As políticas sociais são, portanto, políticas públicas que visam à promoção do bem-estar e do desenvolvimento humano e elas envolvem saúde, educação, habitação, transporte, saneamento básico, trabalho, emprego, telecomunicações etc. Estão sujeitas às determinações econômicas, históricas, políticas e culturais, elementos articulados que constituem um todo onde a política pública se constrói e é sobre estes pilares que as políticas sociais devem ser avaliadas. Para Ramos, “Políticas públicas podem ser definidas como processos normativos que, uma vez em curso em um dado ambiente institucional de viés democrático, objetivam o bem estar geral da população” (2010, p.2). Ele explica que o bem estar pode resultar da prestação de serviços públicos universais numa área específica como a educação, neste caso temos uma política social.

A inserção e participação do indivíduo em todos os espaços da sociedade, como direito indispensável ao conceito de cidadania, exige reconhecimento e a garantia institucional e efetiva, por parte do Estado, dos direitos à educação e à comunicação. Diante das grandes transformações que se apresentam na atualidade, com novas áreas de atuação nos processos

produtivos e seus desafios, a igualdade de oportunidades educacionais, a superação da desqualificação e a participação na comunicação, são ferramentas que possibilitam valor diante das exigências do mundo do trabalho, visibilidade nos espaços sociais e políticos e fortalecimento nas lutas contra as desigualdades.

A comunicação envolve além das tecnologias e todos os seus aparatos de transmissão e recepção, também toda a produção jornalística, radiofônica, televisiva, com os seus conteúdos e técnicas, e desempenha muito mais que o seu papel de transmissão de conteúdos por meios e mensagens, pois possibilita participação, inclusão, mobilização e transformação social. Assim como a educação, o acesso à informação e a participação nos canais de comunicação que a representa, constituem um exercício de direito de cidadania. Desta forma, falar de educação profissional nos dias de hoje, ainda que para uma área ligada ao setor primário de produção como os setores agrícola e pecuário, não se desvincula de falar de tecnologias de acesso e produção de informações e de democracia comunicacional.

Hamelink alerta para a necessidade de se determinar quais direitos humanos internacionais seriam relevantes para atender as dimensões pelas quais as sociedades e os desenvolvimentos informacionais interagem, e que são: a dimensão tecnológica da interação; a dimensão cultural; a dimensão sociopolítica e a dimensão econômica. Afirma que os meios comunicacionais afetam as pessoas em múltiplos níveis:

As futuras sociedades da informação serão as configurações sociopolíticas nas quais os indivíduos e os grupos sociais conduzirão suas vidas, trabalharão, amarão, jogarão, desfrutarão e sofrerão. Desta forma, é uma opção legítima de abordagem, de olhar para o futuro e tentar construir algo novo de forma a atender melhor aos interesses do povo. (HAMELINK, 2005, p.104)

De acordo com Peruzzo (2007), os direitos básicos que regulamentam a democracia comunicacional podem ser encontrados:

- . na Constituição Brasileira (1988) (Cap. I, Artigo 5º, inciso IX), que expressa “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”;
- . na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Artigo 19º que assegura “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por quaisquer meios de expressão” e no seu Artigo 27º afirma

“Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir das artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”;

. na Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), que estabelece que toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento e de expressão. Este direito inclui a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, sem considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer meio de sua escolha;

. no âmbito de grandes acordos internacionais: a Declaração sobre o progresso social e o desenvolvimento (1969), a Declaração sobre o uso do progresso científico e tecnológico no interesse da paz para o benefício da humanidade (1975), a Convenção da UNESCO sobre educação técnica e vocacional (1989), a Declaração do milênio (2000), que no Artigo 20 “assegura que os benefícios das novas tecnologias, especialmente tecnologias de informação e comunicação, em conformidade com as recomendações contidas na Declaração Ministerial ECOSOC 2000, estejam ao alcance de todos”, o Plano de ação e a Declaração de princípios aprovados na Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI), cuja segunda fase se realizou em dezembro de 2005.

Peruzzo (2007) afirma que embora se reivindique uma Declaração Universal sobre o Direito à Comunicação, muitos avanços têm sido alcançados através de fóruns e mobilizações com envolvimento dos profissionais da área, instituições ligadas à comunicação e população civil. Entre esses, a aprovação pela ONU da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

No caso brasileiro, os processos de comunicação se desenvolveram muito nos últimos anos e acompanharam o processo capitalista de produção e acumulação, gerando conflitos entre as partes envolvidas, concentrando poder e concessão nas mãos de poucas famílias e organizações, o que contraria os ideais democráticos de participação efetiva com poder de escolha e decisão. Frigotto (2011) referindo-se às contradições do sistema capitalista destaca que ele tem a capacidade de revolucionar constantemente as relações sociais de produção, mas que, na mesma medida, tem muita dificuldade de socializar os resultados dessa produção. Desta forma, o patrimônio científico, tecnológico e cultural vem se tornando propriedade privada de poucas e megaorganizações econômicas.

De acordo com Guareschi (2007), a mídia<sup>13</sup> influencia todos os setores das sociedades modernas, desde a educação até a política. É um instrumento de poder porque pode montar a

---

<sup>13</sup> A mídia envolve os meios de informação e de comunicação (GUARESCHI, 2007, p.15).

agenda de discussão, construir realidades, apontar ou esconder verdades, influir em gostos, formar opiniões e até interferir na construção da subjetividade. Por tudo isso, precisa ser democratizada e atender os anseios de participação da população. Ele afirma que a grande maioria de nossos estudantes desconhece os direitos da livre expressão e de participação na mídia. A participação na mídia a qual se refere envolve o direito de participar no planejamento, na execução e nos resultados das ações comunicacionais.

A escola profissional não pode estar distanciada da tecnologia comunicacional e das inúmeras possibilidades que ela oferece para potencializar o desenvolvimento do homem, qualquer que seja a sua função na sociedade. Não só no sentido de habilitá-lo tecnicamente para a utilização da ferramenta comunicacional, mas principalmente no desenvolvimento das aptidões intrínsecas do ser humano que ela pode proporcionar.

Festa (1986) afirma que a comunicação só poderá ser aproveitada pela sociedade em favor da população, quando for pensada e articulada como um projeto capaz de favorecer a inserção social e alterar a realidade, nos seus espaços políticos e democráticos. Mas muitas vezes a população, por falta de conhecimento ou desinteresse, não exerce este direito a seu favor e de outros, deixando que o mercado comunicacional se aproprie da comunicação como um espaço privado de mercantilização e poder. Este trabalho fala exatamente da possibilidade da escola técnica abrir espaços de discussão entre todos os seus membros para que se compreenda o que é a verdadeira realidade nas relações de trabalho.

Quando esta discussão não se estabelece entre os alunos, professores, os gestores da escola, os representantes de empresas e dirigentes de firmas e fazendas conveniados com a escola para a oferta de estágios e oportunidades de inserção em empregos, a percepção que fica sobre o tema das relações de trabalho é amena e superficial. E, pior que isso, referencia os nossos formandos à submissão à lógica produtiva e formativa presente na educação brasileira de não questionar muito essas relações econômicas e sociais. Um exemplo disso pode ser visto quando a mídia recorrentemente forja e lança matérias sobre a necessidade de formação para atender a vagas disponíveis no mercado, alegando que não contam com profissionais qualificados, como se existissem inúmeras vagas e ótimos salários. Passam a ideia a todos nós, de que as pessoas é que estão perdendo oportunidades, de que o mercado oferece os melhores empregos e que os jovens é que não estão aptos. Mas, os alunos se preparam, a escola oferece o melhor que pode na sua formação, ambos cumprem seus papéis! O que não se fala é o que poderia explicar melhor este problema.

Na verdade, o sistema comunicacional é, em parte, tecnologia, mas não se reduz a meios e técnicas. Ao contrário, se envolve diretamente com o mundo do trabalho e com as

pessoas em geral, quer seja um professor, um trabalhador de rua, um empresário, um profissional liberal ou um estudante. Da mesma forma como facilita, possibilita e capacita as relações cotidianas, gerando novos empregos, especialidades, possibilidades educacionais, pode também ser usada para gerar consumismo, desempregos, impor novos valores.

No sistema escolar, tem-se discutido amplamente a relação dos sistemas comunicacionais com o currículo e o que se percebe, é que ele perpassa por todas as ações da educação. O que faz de cada indivíduo dentro da escola um responsável pelo processo comunicacional educacional. De acordo com Hamelink, “o direito humano de participação democrática requer que as escolhas tecnológicas também devam ser sujeitas a controles democráticos”. (2005, p.111)

A formação científica, um dos objetivos da escola profissional, pode ser amplamente desenvolvida através das tecnologias digitais e da conexão em rede. Elas têm um papel significativo no aprendizado, pois permitem consultas, produção de imagens, vídeos e outras criações técnicas e artísticas.

A formação cultural, através do contato direto com universos culturais distintos e com as mais diversas manifestações de cultura: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética e pela ética.

A formação cidadã, através de uma cultura paralela que pode ser desenvolvida pelos meios de comunicação de massa como, por exemplo, uma rádio comunitária, que permite participação, divulgação, criatividade, autoria e produção. Também o intercâmbio informal e cotidiano de um canal interno de relacionamento na própria escola, um espaço interativo que possibilite a relação autônoma do educando com o outro, com o diferente, de forma consciente, desenvolvendo o diálogo, a participação, o posicionamento frente às questões e manifestações, a flexibilidade, a colaboração e solidariedade e o engajamento nas questões escolares, da comunidade e engajamento político.

Os espaços de diálogos abertos, francos e respeitosos permitem uma sociedade mais igualitária e justa. Mas para que os educandos exerçam direitos comunicacionais é necessário que sejam conscientizados e estimulados para esse exercício. Jambeiro vê a democracia “como o sistema que se realiza plenamente apenas quando todos os indivíduos alcançam a situação de serem centros de influência nos processos decisórios da sociedade”. (2007, p.115).

Quando se fala em direitos à educação, destacamos os avanços garantidos na Constituição de 1988, no seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para



o trabalho”. A Carta se destaca pela declaração dos direitos sociais e o direito à educação é particularmente detalhado, tratando até dos instrumentos jurídicos para a sua garantia.

Também são de grande importância os documentos internacionais voltados à garantia da educação, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos, como o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que prevê “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”.

Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. São também inegáveis os esforços da UNESCO no sentido da universalização do ensino fundamental em todos os países e, mais recentemente: a Declaração de Jomtien (1990) que é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca (1994). De acordo com esta Declaração: Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas e realizar suas necessidades básicas de aprendizagem; O Relatório Cuéllar (1997) – Nossa Diversidade Criadora – considera a cultura como: maneiras de viver juntos, destacando o princípio do pluralismo, o respeito à diversidade e à identidade de grupos e comunidades, o fortalecimento de identidades e integração consciente à sociedade mais ampla (dados do DIEB - Dicionário Interativo da Educação Brasileira, 2012), e também o Relatório Delors<sup>14</sup> (2000) – Educação: um Tesouro a Descobrir – que alerta para a crescente interdependência entre países e o risco de ruptura entre uma minoria mais preparada e uma maioria submissa aos primeiros, propondo que a escola se construa sobre os pilares do: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Fica claro que o mundo todo, cada vez mais, se preocupa em garantir os direitos básicos do ser humano visando possibilitar-lhe defesa diante de um capitalismo que busca e gera concentração de riquezas, com distorções sociais imensas. Mas não é o suficiente que os direitos à educação e à comunicação sejam desejados, eles precisam ser institucionalizados por lei. Não basta ainda que sejam institucionalizados, precisam ser respeitados e exercidos.

---

<sup>14</sup> O Relatório Jacques Delors (RJD) resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e foi publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000).

No capítulo I, nos referíamos ao conceito de cidadania de Marshall expresso em três dimensões: civil, política e social. Lutar para que os direitos à educação, ao trabalho e à participação nos meios comunicacionais efetivamente ocorram, representa lutar pelo exercício de cidadania.

Para que a Educação de qualidade e o trabalho digno sejam defendidos como direitos sociais, é necessário que se investigue o panorama político e ideológico em que se constituem. É o que será analisado nos próximos subcapítulos.

## **2.2 Os rumos da educação profissional no Brasil**

Esta seção vai mostrar as discussões mais atuais sobre as políticas educacionais profissionais no país, considerando que são políticas que atendem ao modelo econômico de produção e não aos anseios populares de uma escola universal e unitária.

O capítulo I mostrou que o que pode ser considerado educação profissional no Brasil se desenvolveu a partir do início do século XX e veio atender às perspectivas do desenvolvimento econômico e aos interesses de camadas emergentes da população nas suas expectativas de ampliação do direito à educação, diferentemente do passado onde possuía fortes características assistencialistas e, segundo Cunha (2000), se destinava aos miseráveis, aos órfãos e aos abandonados, com claros resquícios da condição do homem escravo do Império e do Brasil Colônia. Mostrou também que a herança de reservar a educação humanística para uma elite intelectual e o trabalho [e conseqüentemente a educação para o trabalho] para a classe pobre, causou um dualismo no sistema educacional que até hoje não se resolveu.

A investigação detalhada sobre as políticas educacionais profissionais mais atuais [a partir da segunda metade do século XX] e os seus objetivos se faz necessária para compreender os bastidores de uma expansão tão significativa como a dos cursos profissionalizantes. É verdade que eles oferecem oportunidade sem igual para milhares de brasileiros que estão à margem do mundo profissional, mas não podem, por outro lado, representar aquela *“rápida integração ao mundo do trabalho”*, solução simplista e discriminante para um povo que tanto sofreu e sofre com as mazelas das nossas políticas e organizações sociais. Repensar o direito à educação só pode ser feito se o fizermos considerando uma sociedade de classes, injusta, que se preocupou em servir primeiramente às pessoas que historicamente estiveram no poder político e também com maior poder aquisitivo.

A escola leva para dentro de suas salas uma concepção de educação formulada e acreditada por esta elite, reproduzindo no ambiente escolar aquilo que interessa a este grupo dominante. O que faz lembrar Bourdieu (1998) quando explica que a lógica presente nos sistemas de ensino tem como função objetiva o ato de conservar os valores que fundamentam a ordem social vigente

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 1998, p. 58)

A construção da educação profissional no Brasil acompanhou as mesmas tendências dos países centrais do mundo capitalista. O que diferencia a maneira como se organizou aqui a escola do trabalho, relaciona-se com as características específicas da industrialização brasileira, marcada por fragilidade organizacional, tecnológica e dependência estatal.

Soares (1999) afirma que a expansão da indústria, a ampliação do direito ao voto, a pressão da população ao Estado pelo acesso à educação pública e os limites de se oferecer uma escola humanística para todos, levou a um movimento intelectual de reorganização da escola, o escolanovismo. Ele seguiu as tendências europeia e americana que vinham desde o início do século e se manifestou com força em defesa da escola pública no país, desde os anos trinta até as décadas de cinquenta e sessenta. O movimento da escola nova, para a autora, foi um dos mais sérios projetos de hegemonia ética e política da classe burguesa. Havia uma séria proposta de preparação para a cidadania, para a obediência às leis civis e estatais do capitalismo, uma escola que fosse única, pública e democrática, pois era concebida para todos, e que incluía nos seus currículos a questão do trabalho. Porém, este movimento não conseguiu superar o dualismo do sistema educacional. Para atender à divisão da sociedade em classes, o Estado capitalista não permitiu uma escola única, favorecendo o crescimento de escolas profissionalizantes num sistema paralelo e diferenciado.

Soares (1999) afirma que para responder ao movimento da escola nova, foi retomado o conceito de “escola politécnica”<sup>15</sup> desenvolvido por Marx. Para ele: “Esta combinação de

---

<sup>15</sup> A politecnia refere-se ao domínio científico e técnico, ou seja, tecnológico dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção.

trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (1983, p. 60). O resgate à escola politécnica e a tentativa de combater a influência da escola nova na revolução socialista, levaram Lenin e pedagogos soviéticos a buscar outra concepção de escola, a “escola única do trabalho”. Ela foi concebida como uma escola da classe operária e acabou por ser reduzida à atividade industrial imediata, expressando o domínio do economicismo<sup>16</sup> no movimento operário.

Ainda Soares afirma que durante o processo de redemocratização do país, nos anos setenta, o sistema escolar não era visto com outro papel senão o de reproduzir a sociedade capitalista. Mas nos anos oitenta, muito sobre a influência do pensamento gramsciano difundido desde o final da década anterior entre o movimento intelectual, atribuiu-se à escola grande importância no plano da luta ideológica que se travava na sociedade civil. A “escola unitária” proposta pelo italiano Antônio Gramsci deveria fortalecer os trabalhadores na luta contra a hegemonia no controle da sociedade e os instrumentos que poderiam prepará-los para isso seriam: uma formação técnica e científica sólida, preparação para o trabalho, desenvolvimento da cidadania [com participação política] e acesso à cultura. A sólida base humanística e cultural, atrelada ao conhecimento, possibilitaria ao trabalhador apreender e transformar inteligentemente as relações econômicas, sociais e políticas e prepará-lo para ser um dirigente. Para a autora, nos dias atuais, quando se discute propostas para vencer a dualidade de ensino da escola de nível médio e técnico, o conceito de escola unitária muitas vezes é confundido com o de escola politécnica, como se expressassem o mesmo princípio. Mas alerta que há uma diferença conceitual forte entre elas, uma vez que a politécnica foi pensada quando a sociedade civil praticamente não existia, o Estado era restrito e a escola era de classes. Considera que a escola única de Gramsci, esta sim, foi pensada sobre as relações entre um Estado ampliado na sua oferta de proteção social e a sociedade civil.

A responsabilidade do Estado com a formação profissional no país, marcada pela criação das Escolas de Artes e Ofícios em 1909, as precursoras dos atuais Institutos Federais, entre eles o que estamos estudando aqui, seguiu a demanda do processo produtivo, com clara dualidade estrutural na trajetória educacional. De um lado os cidadãos que desempenhariam

---

<sup>16</sup> Economicismo é um termo utilizado para criticar o reducionismo econômico, que é a redução de todos os fatos sociais às dimensões econômicas. Também é usado para criticar a economia enquanto uma ideologia, na qual a oferta e a demanda são os únicos fatores importantes na tomada de decisões e, literalmente, se sobrepõe ou permite ignorar todos os outros fatores (Fonte: [www.infopedia.pt/\\$economicismo/2012](http://www.infopedia.pt/$economicismo/2012)).

as funções intelectuais e de outro os que teriam funções instrumentais. As forças produtivas do mercado delimitavam claramente a divisão entre capital e trabalho, com ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de outro as atividades de execução. A expressão deste quadro se traduziu no Taylorismo-fordismo<sup>17</sup>, que, de acordo com Kuenzer (1999), organizava a produção em linha nas grandes unidades fabris, onde os trabalhadores eram distribuídos numa estrutura verticalizada com vários níveis operacionais. O processo produtivo se organizava em pequenas partes, com tempos e movimentos padronizados, e a mediação entre execução e planejamento era feita por profissionais que seguiam os princípios de administração científica de Taylor e Fayol, combinados com os princípios da administração comportamentalista, com valorização da liderança, adesão, motivação e satisfação no trabalho. Kuenzer afirma que a interferência desta forma de organização produtiva interferiu no princípio educativo da escola, determinando uma concepção de qualificação profissional para os trabalhadores onde o conhecimento científico-tecnológico era menos valorizado que o saber fazer e o disciplinamento. Também a seleção dos conteúdos escolares foi regida por esta concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal. Em consequência, vieram os conteúdos fragmentados, os métodos expositivos e a memorização, esta última, muitas vezes destituída de conhecimento.

Em 1961, em decorrência do crescente desenvolvimento industrial, da intensificação da internacionalização do capital e superação das intensas importações, o governo militar proclamava o “milagre brasileiro” e apontava para o ingresso do país no bloco do chamado primeiro mundo. O crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário de produção causava mudanças no mundo do trabalho, diversificando as áreas profissionais e levando à uma etapa que se caracterizava como “tradicional nova” no ponto de vista do princípio educativo. Kuenzer (1999) afirma que as novas cadeias produtivas demandavam um trabalho mais qualificado, com valorização de outros saberes além do acadêmico, principalmente o de nível técnico. Paralelo a isso, o governo tinha necessidade de conter as demandas de acesso ao ensino superior dos estudantes de nível secundário. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) reflete essas mudanças e, pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino. Foi chamada de lei de equivalência e permitia que os cursos

---

<sup>17</sup> Referência ao Engenheiro americano F. Taylor, para o qual a organização e a administração das empresas devem ser estudadas e tratadas cientificamente e não empiricamente. A improvisação deve ceder lugar ao planejamento e o empirismo à ciência e também à chamada Teoria Clássica da Administração do francês Henri Fayol parte do estudo do todo organizacional e da sua estrutura para garantir a eficiência a todas as partes envolvidas (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo/Fordismo>).

profissionalizantes, tanto quanto os propedêuticos, dessem acesso ao prosseguimento nos estudos. Em 1971, a Lei 5692/71 tentou substituir a equivalência pelo estabelecimento compulsório da profissionalização no ensino médio. Reconhecia-se o saber sobre o trabalho como socialmente válido, buscando modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre conhecimento humanístico e tecnológico. Mas, antes que se efetivasse, e porque o país não teve o desenvolvimento no patamar esperado, as escolas, sem recursos e sem pessoal qualificado, não conseguiram se organizar adequadamente para oferecer ensino profissional de qualidade. Assim, houve retorno ao modelo anterior, isso é, escola propedêutica para a elite e escola profissionalizante para trabalhadores, mantendo-se, contudo, a equivalência.

Soares (1999) afirma que na década de setenta esta dualidade estrutural da escola não só foi mantida, como elevada para a educação superior com a implementação da Lei 5540/68, que introduziu as carreiras de curta duração na área tecnológica. Para a autora, trata-se de uma política mais ampla de diferenciação da escola superior e constitui um sistema técnico de educação, que vai da escola básica até o nível superior.

No período da constituinte da Carta Magna de 1988, o país se refazia de mais um período ditatorial e havia muitos conflitos entre os projetos para a educação. De um lado os partidários da educação pública gratuita, laica e de qualidade para todos, e de outro, os que defendiam uma redução dos direitos sociais e do papel do Estado. Sem negar os avanços de direitos que lhe renderam o título de Cidadã, nem tudo foi vitória na constituição. Ao final, a iniciativa privada pode atuar livremente em todos os níveis da educação, como ocorre hoje.

Para Kuenzer (1999), outro indício de que a lógica de mercado prevaleceu no que corresponde à Educação, refere-se à substituição da concepção da universalidade de direito pelo princípio de equidade [artigo 206 da Constituição de 1988], o que significou que a função do Estado para com a educação de todos se encerra no ensino fundamental (do qual o ensino profissional não faz parte). A partir deste nível, a responsabilidade do Estado passa a ser determinada pelos recursos disponíveis.

Foi visto anteriormente que nos anos noventa as reformas articularam-se às políticas governamentais voltadas para modernizar o país, inserindo-o na dinâmica do mercado mundial, de forma subordinada. Nesse sentido, foram definidas várias políticas para a sociedade brasileira, abrangendo, entre outras, a reforma do Estado, segundo a ideologia do Estado mínimo, a privatização de empresas públicas, a abertura da economia ao mercado externo, a desregulamentação das relações de trabalho. Essas mudanças foram introduzidas num quadro político no qual o Executivo desconsiderou a ampla participação das maiorias sociais, privilegiando outros grupos de interesses que representavam o projeto governamental

para modernizar o país. A intermediação de organismos internacionais orientou a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, particularmente na área de educação, gerando grande exclusão social. E como ficou o nosso ensino profissional? Veremos a seguir.

As políticas educacionais da década de 90, a segunda lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 e as suas posteriores regulamentações, corresponderam a um conjunto de reformas voltadas para modernizar o país, inserindo-o na dinâmica do mercado mundial, de forma muito dependente. Soares (1999), afirma que o Estado desconsiderou a ampla participação das maiorias sociais e privilegiou grupos de interesses que representavam o projeto de modernização e defendiam Estado mínimo, privatização de empresas públicas e abertura da economia ao mercado externo. A nova LDB teve, no seu primeiro projeto de lei, a defesa da formação profissional integrada ao 2º grau, hoje ensino médio, nas áreas: humana, científica e tecnológica. Dessa forma

seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.35)

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esta proposta de formação integral não teve forças para vencer os que defendiam um Estado mínimo e o forte embate entre educação pública e educação privada no país. Desse modo, o texto finalmente aprovado foi o substitutivo Darcy Ribeiro, que mais uma vez consolidou a dualidade entre a última etapa da educação básica [que passou a ser denominada como ensino médio] e a educação profissional.

A educação brasileira ficou estruturada na nova LDB em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação profissional não se enquadrou em nenhum dos dois, não fazendo, portanto, parte do sistema regular de ensino. O mesmo texto previa que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderia prepará-lo para o exercício de profissões técnicas e, em outra parte, previa que educação profissional poderia ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Ou seja, quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional poderiam ser realizadas, assim como também a completa desarticulação entre eles.

Foi assim que o Decreto nº 2.208/97, que buscou regulamentar os resumos dispositivos da LDB sobre a educação profissional e tecnológica, e a Portaria MEC/Semtec nº

646/97, que regulamentou a reforma no âmbito da rede federal, indicaram a opção por relegar a educação profissional e tecnológica a um sistema paralelo, separar o ensino médio da educação profissional e fragmentar o currículo pelo pragmatismo da modulação, opondo-se à lógica da cidadania. Uma linha de financiamento captada externamente e orientada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi instituída para implantar a reforma. A separação entre o ensino médio e a educação profissional causou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente dos grupos de investigação do campo trabalho e educação, das Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam a seguir os efeitos desse decreto. Afirmam que o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. A função do Proep para a Rede Federal era reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional. Dessa forma, o Estado gradativamente se eximiria do custo com sua manutenção. Paralelamente, o orçamento público das instituições federais de educação tecnológica foi sendo reduzido, uma vez que esse Programa tinha duração determinada com previsão inicial de cinco anos [que depois se estenderam] ao final dos quais, segundo a lógica da reforma, era necessário que essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços. Os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma da educação profissional e tecnológica. Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, medida compatível com o objetivo de separação do ensino médio da educação profissional e com o afastamento definitivo das instituições federais de educação tecnológica da educação básica.

A partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal de educação tecnológica no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional.



Desse modo, na prática, essa simples portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país, o que era inconstitucional. Mas ainda vigorou até 2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº 2.736/2003. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. A ideia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto do já citado processo de mobilização ocorrido. Além disso, a Rede Federal teve sua expansão limitada e a expansão da educação profissional deveria basear-se, preferencialmente, no segmento de escolas comunitárias, organizadas como entidades de direito privado.

Outra análise importante, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é que concebendo a articulação entre ensino médio e educação profissional como dois segmentos distintos e definindo para este último segmento três níveis: básico, técnico e tecnológico, o texto do decreto assumiu os cursos tecnológicos como pertencentes à educação superior<sup>18</sup>, porém com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras deste nível. Isso levou à proliferação, em uma expansão sem precedentes, de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso, efetivamente aconteceu. Mas na prática, sem experiência de oferta de educação profissional e sem conseguir cumprir as exigências do contrato, grande parte das escolas estaduais ou comunitárias financiadas pelo PROEP não alcançou a pretendida autonomia de gestão e, menos ainda, a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção, acarretando a não oferta do percentual de vagas gratuitas previstas, abandono das instalações, ou funcionamento em estado precário. Esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis.

O significado político desta reforma profissional foi analisado por Kuenzer (1999). Para a autora, o país atravessava profunda crise econômica e institucional, em consonância com progressiva redução do emprego formal e crescente exclusão social. O governo adota então um conjunto de políticas definidas pelo Banco Mundial para países pobres, com grandes

---

<sup>18</sup> Posição ratificada posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, que claramente define os cursos deste nível como graduação.

impactos na educação, que deixou de ser regida pelo reconhecimento da universalização do direito à educação gratuita, em todos os níveis, em estabelecimentos públicos, e passou a ser regida pelo princípio da equidade, isto é, tratamento diferenciado segundo as demandas da economia. Afirma que o Estado justificou que as escolas federais ofereciam um curso técnico de custo muito alto e com características mais propedêuticas do que profissionalizantes. Kuenzer coloca que, de fato, a clientela dessas escolas tem sido a classe média, que para fugir dos caros cursinhos privados de acesso ao ensino superior, buscam ali uma oportunidade legítima, que deveria ser estendida e não extinta.

Em 2003, no início do mandato do presidente Lula, eram muitos os debates e mobilizações dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área do trabalho e da educação. Debatia-se contra o decreto 2.208/97 e a favor da educação politécnica de nível médio, unitária e universal. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na perspectiva da politécnica, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não, só viria após a conclusão da educação básica completa, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características da sociedade brasileira naquele momento dificultavam a implementação desta educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obrigava grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar muito antes desta idade. Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica. Essa solução seria transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 43).

Um grande instrumento de debate e democratização da educação têm sido os Fóruns Mundiais de Educação Profissional. No Fórum realizado em Florianópolis em maio último, Gadotti lembra a educação sonhada por Paulo Freire, e considera

A educação pode ser entendida e praticada tanto como um processo de formação para manter a sociedade quanto para transformá-la. Numa perspectiva emancipatória a educação é entendida como problematização da realidade visando à sua transformação. A educação emancipadora é o oposto da educação bancária, uma educação voltada para a fabricação de mão-de-obra para satisfazer as necessidades do mercado.[...]Na concepção emancipatória (problematizadora) todos produzem conhecimentos e todos aprendem juntos. Na concepção emancipatória respeita-se e valoriza-se a trajetória de vida dos educandos. Nessa concepção, a educação é voltada para as necessidades dos sujeitos da educação e não submetida aos ditames do mercado, às necessidades da produção voltada para o lucro. (Gadotti, 2012)

O Decreto 5.154/04 veio atender em parte o que se discutia. Mantendo as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, teve o grande mérito de revogar o decreto anterior e de trazer de volta a possibilidade [não a garantia] de integrar novamente o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, o que foi um grande avanço. A valorização dos cursos de educação profissional e a ampliação dos mesmos responderam aos anseios que a sociedade enfrentava desde a reforma do governo anterior, embora o contexto econômico continuasse com todo o seu poder de interferência e o sonho da escola unitária não se tenha ainda concretizado.

Todo esse debate também possibilitou mostrar a fragilidade do ensino médio no país. Um momento em que as vagas oferecidas correspondiam a 50% das necessárias, com vários problemas de abandono e repetência, com deficiente financiamento público e, além disso, um curso sem identidade própria, que apresenta uma concepção equivocada por substituir a formação integral pelo objetivo de aprovação no vestibular.

Uma possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituições que historicamente atuam com referência em vários dos componentes que constituem a formação integral. Entretanto, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência nos processos seletivos é elevada, envolve concorrer com alunos da classe média, e a quantidade de vagas que a rede pode oferecer é muito menor do que a demanda. Dados do INEP/censo Escolar (2006) mostravam que a rede federal, na época, só era capaz de absorver 0,75% do total de matrículas de ensino médio do país.

De acordo com Pacheco (2012), bastante controversa também se apresenta a Lei 11.741/08 que trata da Educação Profissional Técnica (EPT). Ao alterar a LDB, a Lei 11.741/08 localiza a educação profissional técnica de nível médio no capítulo da Educação Básica. Essa disposição no texto legal procura ressaltar a concepção de que esses cursos são da educação básica e encontram-se, portanto, no âmbito das políticas educacionais, e não do trabalho. Além disso, localiza-se como seção vinculada àquela que trata do ensino médio, e não em uma outra seção, como a que trata da educação de jovens e adultos. A sua localização ali demonstra a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, e não outra modalidade educacional. Porém, em outros artigos da mesma lei, o texto causa dúvidas quando traz a possibilidade da EPT organizar-se a partir da metodologia dos eixos tecnológicos, ou seja, permitindo a construção de diferentes itinerários formativos e diferentes interpretações de onde se insere hoje a educação técnica de nível médio.

O quadro que se observa no governo atual é de uma expansão ainda maior. Ao contrário do governo anterior, que investiu exclusivamente na expansão da rede federal de escolas técnicas, o programa atual inclui apoio às redes estaduais e oferta de bolsas de estudo para alunos de escolas públicas em cursos profissionalizantes de instituições privadas e investimentos no sistema S. Essa soma de ações prevê a oferta de oito milhões de oportunidades na educação profissional até 2014 (fonte: [www.pronatec.rn.gov.br/2012](http://www.pronatec.rn.gov.br/2012)).

O curso técnico subsequente de nível médio faz parte do decreto 2.208/97 e se manteve nas legislações que o sucederam. Por ser um curso em que o aluno já concluiu o ensino médio, fica devendo em qualidade por não oferecer a possibilidade de currículos integrados de formação profissional e propedêutica. As inúmeras oportunidades de contextualização dos conhecimentos que podem ocorrer num currículo integrado são perdidas. Além disso, não se pode prever a qualidade de formação que o aluno traz. Por ser ministrado num período muito rápido, em que o aluno tem aulas durante todo o dia, com predominância de conteúdos técnicos, nem sempre é possível oferecer oportunidades de recuperação e complementação na sua formação. Também as oportunidades de trabalhos escolares de extensão, oportunidades de acesso à atividades culturais, visitas técnicas e mesmo estágios ficam mais comprometidos com o fator tempo do que as dos cursos técnicos integrados.

Kuenzer avalia que os cursos pós-médios serão mais eficazes do ponto de vista de empregabilidade, mas sustenta que oferecerão oportunidades para poucos trabalhadores, pois muitos não conseguirão vencer a grande seletividade de entrada no sistema escolar e dos altos índices de evasão. Afirma ainda

O pós-médio, portanto, configura-se como uma estratégia elitista e contentora dos anseios de continuidade ao ensino superior, e, portanto, orgânico às atuais políticas educacionais determinadas pela redução dos empregos formais e dos fundos públicos, na lógica da racionalidade financeira de só se financiar com recursos públicos o que tem retorno. ( Kuenzer, 1999, p.376).

Para a autora, a defesa de uma educação de qualidade, exige ampliação, democratização e universalização da educação básica. E esta deverá ter, no mínimo, onze anos, abrangendo os níveis fundamental e médio. E a defesa da escola unitária sonhada, de ampla formação propedêutica, técnica, humana e cultural exige, além de muita mobilização, mudança de postura na lógica da racionalidade financeira que move o Estado.

A questão da universalização da educação como direito social fundamental e dever do Estado, bem como a busca de soluções para problemas para a evasão, repetência, inclusão, desqualificação e outros, parecem ocupar posição de destaque na agenda das nossas políticas públicas. Situa-las e compreendê-las também no contexto do mundo do trabalho pode oportunizar alternativas que ajudem a superar tantas dificuldades.

Na próxima seção deste capítulo abordaremos as relações de trabalho e seu envolvimento e interferência no mundo educacional.

### **2.3 A transformação histórica do valor do Trabalho**

Para que se possa compreender as diferentes concepções de educação para o trabalho é preciso conhecer o que o trabalho representa para o trabalhador e para a sociedade em que ele vive. Assim, esta seção vai analisar o valor atribuído ao trabalho em diferentes épocas, mostrando o quanto este valor está intimamente ligado à construção da identidade do homem e à sua subjetividade. Ao final, discutirá a instabilidade atual na oferta de trabalho diante das expectativas de construção de vida e profissionalização.

Há muito tempo atrás o trabalho era realizado em comum, entre pessoas de uma mesma família ou comunidade, em contato direto com a natureza. Em outra época, o trabalho foi relegado aos escravos, e, aos “mais nobres” a vida boa, a ciência, a intelectualidade e as artes. Pôde-se, depois, conhecer um homem pelo trabalho que ele executava e pelo tempo que ele ficava no mesmo ofício. Estar no mesmo trabalho por muito tempo podia ser interpretado como garantia de honradez, competência e honestidade. Falou-se, não muito tempo atrás, que o trabalho não tinha tanto valor assim, e que as pessoas deveriam trabalhar menos e aproveitar muito mais. Agora, a experiência em vários trabalhos é conhecida como currículo. O trabalho

invade a casa do trabalhador e, se ele ficar desempregado, poderá até ser considerado “incompetente”. Como foi que tudo isso aconteceu?

Manfredi (2002) considera trabalho como a atividade social para garantir a sobrevivência de homens e mulheres que, desta forma, contribuem para a organização e funcionamento das sociedades. Assim, para satisfazer suas necessidades básicas de alimentação, habitação, vestiário e outros, o homem modifica intencionalmente a natureza e essa atividade é o trabalho.

Manfredi (2002) destaca a importância do trabalho em três pontos. Primeiro, considera que o trabalho é uma força social de produções de bens e serviços e fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Segundo, coloca o trabalho na base para a estruturação de categorias socioprofissionais, construindo práticas e qualidade de vida; determinando relações entre diferentes grupos, e intervindo na construção da identidade social e cultural entre esses grupos, através de cooperação e solidariedade ou competições, lutas e conflitos sociais. No terceiro ponto, o trabalho constitui objeto de ação e intervenção governamental, através de políticas de regulação, distribuição e locação de postos de trabalho.

Já Bendassolli (2006), numa visão mais filosófica, define a associação entre trabalho e identidade como ontologia do trabalho, isto é, o papel central que o trabalho assumiu na construção social da identidade humana. A ontologia a que se refere é o conjunto de crenças, hábitos, valores ou cultura que fizeram com que indivíduos e instituições acreditassem e defendessem o trabalho através dos tempos como um bem, ora o mais precioso, ora menos.

Para o autor, essa ontologia pode ser percebida mais especificamente depois da modernidade industrial. Até então, o trabalho não tinha a configuração e abrangência que tem hoje e era concebido como um conjunto disperso de atividades reguladas pela comunidade e que atendiam às necessidades básicas de sobrevivência. Nessas épocas, o trabalho não tinha o foco central das atenções e outras atividades eram mais valorizadas, como a filosofia na Grécia antiga, a religião na Idade Média e o Iluminismo na Renascença.

Conforme Manfredi (2002), as sociedades primitivas viviam da pesca, da caça e da agricultura rudimentar. A primeira divisão do trabalho baseava-se nas diferenças de sexo e idade. As mulheres eram responsáveis pelas tarefas domésticas e pelo cultivo da terra, ajudada pelos mais jovens e crianças. Aos homens eram reservadas as tarefas mais nobres, como a colheita e a caça. Predominava o trabalho manual e a força física. Nas sociedades agrícolas, mais avançadas, as mulheres passaram a ajudar nas colheitas e, além do trabalho rudimentar, faziam alguns trabalhos artesanais.

Segundo Bendassolli (2006), na antiga Grécia a economia se resumia à boa gestão da propriedade particular e garantia de uma vida virtuosa, tranquila e contemplativa, com tempo para dedicação à filosofia, à política, às artes e à ciência. O trabalho era realizado pelas mulheres e pelos escravos. Embora não fosse desprezado, não ocupava o centro das atenções dos que tinham privilégios e buscavam a liberdade e a felicidade. Os gregos consideravam trabalho uma série de atividades dispersas, mas com finalidades específicas, que incluía o trabalho dos camponeses, dos artesãos, das atividades comerciais e dos profissionais como médicos, os poetas e adivinhos.

Bendassolli afirma que na Idade Média o trabalho manual era considerado desprezível. A sociedade já se organizava nas cidades e duas funções eram respeitadas: o clérigo que exercia o serviço religioso e tinha todo o poder junto à monarquia, e os senhores a serviço das armas. Com o desenvolvimento das cidades e o comércio, ocorre nova divisão social do trabalho, a divisão em classes como as dos agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais e religiosos. Existia a crença do trabalho como meio necessário à sobrevivência apenas, e visto com um fim em si mesmo. A tradição cristã não permitia que os valores econômicos fossem superiores aos valores religiosos, então os que trabalhavam combatiam os riscos espirituais da ociosidade e deviam contribuir para que os demais tivessem boa vida, uma vida virtuosa, de acordo com a lei natural e de Deus, e a riqueza devia estar a serviço do homem, não ao contrário. Desta forma, “enquanto a filosofia grega reservava a arte da felicidade a uma elite de privilegiados, a cristandade ‘democratizou’ o acesso à salvação a todos os batizados em Cristo”. (Bendassolli, 2006, p.87)

O movimento que teve início no final do século XIII, marcando o final da Idade Média e o início da Idade Moderna foi chamado de Renascimento. Foi chamado assim em virtude da redescoberta e revalorização das referências culturais da Antigüidade Clássica, que nortearam as mudanças deste período em direção a um ideal humanista e naturalista. Caracterizou-se pela ruptura com as estruturas medievais e como época de descoberta do mundo e do homem, marcando a transição do feudalismo para o capitalismo. Foi também um período de grandes transformações na sociedade, notadamente na cultura, economia, política e religião, mas é mais comumente empregado para descrever as tendências nas artes, na filosofia e nas ciências. De acordo com Bendassolli (2006), no Renascimento o trabalho representou uma exuberante forma de expressão do homem, que desejava revelar em suas obras a sua verdadeira essência. Afirma que para o trabalhador renascentista, o que realmente importava era a expectativa e o prazer de realizar um bom trabalho. O dinheiro, a salvação ou reputação, eram consequências. O autor chama de intrínseco este trabalho artístico feito com “a alma”,

que além do envolvimento traz outras características: liberdade de criação; propriedade da produção; aperfeiçoamento e aprendizagem e expressão de vida e criatividade. Novamente aqui o valor econômico do trabalho não é o cerne da questão.

Bendassolli (2006) cita Hannah Arendt quando esta afirma que as sociedades modernas se tornaram sociedades de trabalhadores e que a economia é o principal critério de convivência nesta sociedade e de definição do homem que trabalha. Voltando ao que ele havia considerado anteriormente como ontologia do trabalho, é a partir desta visão de “valor” do trabalho que o autor analisará a sociedade moderna e contemporânea.

O autor defende que o trabalho não tem um só ethos<sup>19</sup>, mas que em diferentes momentos o trabalho se aproxima de determinadas formas que melhor o representam. Considera que ele assumiu historicamente cinco formas de centralidade: econômica, moral, ideológica, filosófica e contratual.

Manfredi (2002) afirma que inúmeras transformações ocorrem na sociedade e na organização do trabalho quando ele passa da produção de subsistência para a troca e comercialização, primeiramente com produtos da agricultura e depois com produtos fabricados em oficinas e nas fábricas. Desta forma, o trabalho que era até então autônomo e independente, passou a ser dependente do controle do capital e assalariado. O chamado modo capitalista de produção e distribuição de riquezas aconteceu primeiramente na Europa no final do século XV e no século XVI e só veio a acontecer em países colonizados como o Brasil bem depois.

Bendassolli (2006) afirma que na centralidade econômica, o trabalho se desvincula pela primeira vez de sua forma espiritual ou criativa. Com base em John Locke e sua teoria do direito natural de propriedade, quando afirma que o homem é indivíduo se proprietário de seus bens, de sua vida e de sua liberdade, explica como foi justificado o direito à posse. O conceito de trabalho-valor, introduzido juntamente com o vocabulário econômico do século XVIII, considerava que o acesso e posse da propriedade são determinados pelo trabalho. A partir da análise do trabalho de Adam Smith, quando este considerava que o trabalho pode ser simplificado, especializado e mecanizado para o aumento da produção e da riqueza, e que o interesse comunal é o regulador da ordem do mercado [a mão invisível], fez o autor afirmar que Smith levantou as bases teóricas para o que viria a ser o liberalismo econômico e a industrialização moderna. Desta forma, o valor do trabalho centralizou-se no interesse

---

<sup>19</sup> Ethos é uma palavra de origem grega que significa valores, costumes. Na sociologia pode ser entendida como síntese de hábitos, costumes e cultura de grupos, isto é, um valor de identidade social.



financeiro e o “ser” do homem aqui não está em Deus, nem na razão, nem na comunidade, mas na riqueza pessoal.

Na centralidade moral, o trabalho é reconhecido pela visão da ética protestante<sup>20</sup> como aquilo que dignifica o homem, que lhe confere validade diante de Deus e que permite que o homem fique em paz consigo mesmo. Bendassolli cita que Max Weber analisou muito bem a influência do movimento protestante na conduta do trabalhador, colocando o trabalho como dever, método, disciplina, e observa o quanto esse sujeito protestante, movido em parte por medo da Divindade, é também um sujeito ativo no mundo e não contemplativo. Descreve depois que o “trabalho como dever” da visão protestante vai aos poucos se diluindo do papel religioso de vocação para o papel de trabalho como profissão. Caindo por terra a ética protestante do trabalho que ensinava a satisfação apenas das necessidades básicas, a austeridade e a poupança, temos o sujeito econômico-capitalista emergente.

A centralidade ideológica acontece com o início da industrialização, que teve início na Inglaterra do século XX e se alastrou por toda a Europa e outros continentes, formando uma classe detentora do capital e poder, a burguesia, e de outro lado os trabalhadores assalariados, o proletariado. A burguesia emergente resgata o trabalho manual, o regulamenta como ofício e transforma os produtos de consumo e troca em produtos de venda produzido nas fábricas. As relações entre aprendizes e artesãos fortalecem as corporações de ofícios, que se transformariam em especializações profissionais. Nesse momento sem nenhuma garantia formal, os trabalhadores passam de uma empresa para outra, a que pagar mais, e constituem trabalhadores sem vínculos ou contratos formais, praticamente excluídos. Somente no final do século, conseguem algumas conquistas e garantias dos seus direitos, como a regulamentação de jornada de trabalho, férias e outros.

Bendassolli (2006) afirma que, na centralidade ideológica, a classe dirigente, burguesa, desenvolve um grande processo “civilizacional” para persuadir a “massa de trabalhadores” da importância do trabalho. Segundo o autor, trata-se de uma linguagem homogênea de controle e governabilidade dos trabalhadores. Nesse trabalho de formação envolviam-se homens da indústria, educadores e religiosos que tratavam assuntos como: a formação e socialização das regras do trabalho para racionalização, divisão e especialização, educação, moralização, e ainda instruções sobre hábitos, higiene e formação de “bom caráter”. Depois de certo tempo, essas ideologias de transformaram em ideologias gerenciais.

---

<sup>20</sup> A ética protestante, também chamada de ética do trabalho, é um código de moral baseado nos princípios de sobriedade, disciplina, trabalho duro e individualismo, encorajados pela religião protestante.

O máximo de centralidade do trabalho ocorreu com a centralidade filosófica, quando houve a transformação do sujeito em sujeito trabalho. De acordo com Bendassolli (2006), esta concepção trata o trabalho como o principal eixo de externalização do sujeito. Construído por Marx, a partir dos trabalhos de Hegel<sup>21</sup>, o sentido da existência humana provém do trabalho e a sua consciência é a consciência do trabalho, ou seja, a própria identidade do trabalhador [Marx constrói o conceito de alienação no trabalho moderno, isto é, a ação pela qual o trabalhador se torna alheio ou estranho ao produto da sua própria atividade]. Ele discute também que o trabalho é a origem do valor, e que a indiferença do indivíduo que trabalha em relação ao que está produzindo, transforma o trabalho simplesmente num processo de enriquecimento.

A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar com facilidade de um trabalho a outro e na qual o gênero determinado de trabalho é fortuito, e, portanto, é-lhes indiferente. Neste caso o trabalho se tem convertido, não só categoricamente, mas realmente em um meio de produzir riqueza em geral, deixando de se confundir com o indivíduo como um objeto especial. (Marx, 1988, p.66)

Outro conceito importante que Marx desenvolveu foi o de mais-valia, que é a forma específica assumida pela exploração no capitalismo. Assim, se com seu trabalho, já assalariado, o trabalhador produz um excedente que é transformado novamente em mercadoria e lucro, o trabalhador não só repõe o valor precedente, o seu salário, mas acrescenta um novo valor de troca que é apropriado pelo capitalismo. “O desdobramento do lucro em benefício do empresário e do juro aparece como distribuição da própria renda. Mas, na verdade, surge do desenvolvimento do capital como valor que valoriza a si mesmo, que engendra mais-valia”. (Marx, 1988, p.80).

Bendassolli afirma que Marx observava que o capital utilizava cada vez menos o trabalho e incorporava a inteligência [a ciência e o conhecimento] da massa de trabalhadores na forma de capital. A liberação de um tempo não necessário ao trabalho poderia resgatar a dimensão criativa do trabalho, o trabalho não alienado. O trabalhador poderia utilizar esse tempo para autorrealização e expressão de si, o trabalho intelectual, o “trabalho vivo”, já que para Marx a consciência é um produto social determinado pela realidade. Assim, para Bendassolli, o próprio Marx já antecipava as mutações das forças produtivas e uso da

---

<sup>21</sup> Referência ao sociólogo alemão Jorge Guilherme Frederico Hegel.

tecnologia que empobreceriam a característica do trabalho como fonte de valor e o não-trabalho como seu substituto.

O trabalho visto na centralidade contratual tem por base o princípio jurídico como regulador da revolução causada pelo modelo econômico da divisão do trabalho. Aqui Bendassolli parte dos estudos de Émile Durkheim, mostrando a sensibilidade do sociólogo diante das contradições geradas pelo modelo econômico da sociedade industrial e contemporânea. Durkheim afirma que o desarranjo gerado na sociedade abalou as bases de solidariedade que existiam em instituições fortes como a família, a escola e a religião, e que, por consequência, abalou também a antiga e reconhecida capacidade que o trabalho tinha de disciplinar e moralizar o indivíduo. Por isso, defende a necessidade de regular devidamente o trabalho, o que permitiria uma reestruturação de identidade ao indivíduo trabalhador.

Analisadas todas as centralidades, Bendassolli (2006) afirma que o processo que hoje conhecemos como desestruturação do trabalho é na verdade um processo de insegurança ontológica causada pelo enfraquecimento da associação entre trabalho e identidade. O amplo conjunto de representações que orientaram a conduta para o esforço, a dedicação e a entrega ao processo de construção de outro mundo através do trabalho, quer seja na ideologia do ethos protestante, ou marxista, ou nas representações mercantil, industrial, ou socialista, compunha um ideal, ou falsa consciência, que legitimava a ação de aceitação do trabalho, mesmo quando ele era marcado pela exploração, porque havia uma ação de identificação do indivíduo com o processo. Mas esse elo de identidade vem se rompendo.

A insegurança atual acontece pela dificuldade que os indivíduos apresentam nas suas relações de trabalho diante de um contexto de intensa fragmentação, descontinuidade, dúvidas quanto à própria formação e capacidade, e quanto ao perfil de trabalhador esperado pelo mercado. As exigências das novas empresas criativas requerem padrões de comportamento e capacitação que atendam ao modelo capital-trabalho, tais como: dedicação, capacidade de inovação, criatividade, flexibilidade, competência. Essas angústias surgiram com as modificações nas instituições modernas, com a emergência da sociedade de consumo e a constituição de uma indústria comunicativa e cultural extremamente mercantil. Também a grande valorização do setor de serviços e de bens simbólicos, o estímulo ao consumo exacerbado, ao prazer, à forma e à beleza, à valorização de si pela distinção cultural, pelo poder ou pela aquisição de bens. Todo esse conjunto forjado e sustentado pelo próprio capitalismo.

De acordo com Frigotto (2011), havia uma expectativa de que, com a reestruturação produtiva causada pela utilização de novas tecnologias no setor, como a microeletrônica e a

robótica, o trabalhador tivesse mais tempo livre, para o lazer e cultura. Ao contrário, tem ocorrido redução de ofertas de emprego, desemprego, redução de salários e redução da proteção social oferecida pelo Estado. Palavras como estabilidade e direitos competem com outras do tipo: Estado mínimo, privatização, precarização do emprego, desinstitucionalização do trabalho, empreendedorismo, capacitação, qualificação, informalidade, diversificação, competitividade, jornadas estendidas e emprego informal.

O autor ainda alerta para essa “provisoriedade” que tem norteado as políticas no campo educacional e no trabalho e denuncia como ela volta-se contra a classe trabalhadora, especialmente a geração jovem, nos moldes de empregabilidade e “pelo desemprego estrutural, trabalho precário, descontínuo e pela desmedida exploração em todas as suas formas”. (FRIGOTTO, 2011, p.109). O que nos leva a pensar como pode um trabalhador se identificar com um trabalho assim? Na verdade, o valor do trabalho nunca perdeu sua força já que todos lutam para sobreviver, mas para a maioria dos trabalhadores o que fica extremamente difícil é a possibilidade de integrar criação, dedicação e realização com o exercício do seu trabalho.

A próxima seção vai mostrar a expectativa dos jovens, educadores e empresas, com relação à educação profissional oferecida, e a proposta de integração da educação profissional com o mundo do trabalho através da construção de um projeto de escola única, que tem o trabalho como princípio educativo.

## **2.4 Expectativas e carências da educação para o trabalho no Brasil**

Esta seção finaliza o capítulo II, levantando as expectativas e participações dos alunos, do meio produtivo e dos professores com relação à formação profissional que deve ser oferecida no país. Analisa as perspectivas para a educação profissional, considerando que uma formação que se propõe a ser sólida e integral não pode dissociar-se da relação trabalho e educação.

As altas taxas de desemprego para jovens na América Latina e em muitos outros países desenvolvidos do mundo têm trazido ao debate muitas reflexões sobre trabalho e educação para essa faixa etária. No caso do Brasil principalmente, por se tratar de um país que desponta neste século como uma das dez maiores economias do mundo, mas que ao mesmo tempo enfrenta inúmeros problemas educacionais, entre eles a não erradicação do analfabetismo e as altas taxas de reprovação e abandono escolar. Os dados do IBGE (2011) mostram que o país tem mais de um milhão de jovens com mais de 14 anos que não

conseguiram sair do ensino fundamental. Este ensino foi projetado para atender a faixa de 6 a 14 anos e atualmente tem escolaridade de 9 anos.

O relatório da Organização Internacional do trabalho (OIT), intitulado Trabalho decente e juventude na América Latina<sup>22</sup>, destaca que de 106 milhões de jovens de 15 a 24 anos da região, 16% estão desempregados, cerca de 10 milhões deles. Outros 30 milhões de jovens trabalham na economia informal, na qual predominam condições de emprego ruins. Os que não têm e não buscam emprego, provavelmente porque estudam, correspondem a 48 milhões e cerca de 22 milhões de jovens não estudam e nem trabalham. De acordo com o órgão, as taxas de desemprego juvenil na região têm sido superiores às do desemprego da população adulta e sempre acima da média geral.

O mesmo relatório orienta que uma trajetória adequada de trabalho não deveria começar diretamente com um emprego ou trabalho, mas pelo atendimento anterior de duas condições: educação obtida na escola e acumulação de experiências produtivas. (Juventude e Trabalho Decente, Organização Internacional do Trabalho - OIT, Lima, 2007).

Os dados no Brasil mostram muitas disparidades e desigualdades sociais. Carrano e Falcão (2011) analisam que, além do alto índice de jovens fora da escola, existe muita desigualdade de desempenho entre os que a frequentam. Da população brasileira, 26,4% são jovens, o que significa 50,2 milhões. Destes, 30,4%, ou seja, 14 milhões são jovens de 15 a 29 anos que vivem com renda familiar mensal per capita de até 102 dólares. Também o acesso ao ensino médio é desigual e os estudantes de nível médio de estabelecimentos públicos têm resultados muito inferiores aos que frequentam as escolas privadas. Em 2008, dos jovens entre 15 e 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio, quase 18% estavam fora da escola. Dos 82,1% que a frequentavam, 33,9% ainda cursavam o ensino fundamental, restando apenas 48,1% em situação regular. Para jovens de 18 a 29 anos, que deveriam estar cursando ou concluindo o ensino superior, uma significativa maioria estava fora do sistema de ensino e muitos não concluíram a educação básica. Uma maior atenção por parte do Estado à educação tem lentamente melhorado alguns índices. Em 2009, os estudantes em idade adequada no ensino médio correspondiam a 50,9%. (IBGE, 2010).

A situação acima demonstra que as escolas de nível médio e técnico recebem grande quantidade de jovens que não podem se esquivar da necessidade de associar, desde muito cedo, a educação ao trabalho, e vêm buscar na profissionalização a oportunidade de melhorar salários e as expectativas de vida. Realmente, a escolarização potencializa o jovem para isso e

---

<sup>22</sup> Relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), apresentado em 04/09/2007 em Santiago do Chile.

para a sua inserção no trabalho, mas isso não tem acontecido com a linearidade desejada. Conhecer essas expectativas e os anseios dos envolvidos no processo pode facilitar o debate e as propostas.

Começando pelos jovens, papel principal deste estudo, a análise de alguns dados pode levantar algumas questões interessantes. De acordo com o IBGE, a renda no salário de quem obteve uma educação profissional qualquer sobe 8,6% em relação ao de quem só frequentou o ensino médio (a porcentagem corresponde ao valor médio dos diferentes níveis de educação profissional). Entre as pessoas que nunca frequentaram o ensino profissional, pesquisadas sobre o motivo, a falta de interesse, independentemente da questão financeira, representa 68,8%. (PNAD/IBGE /2012). E, de acordo com Marcelo Neri, pesquisador do Centro de Políticas Sociais da FGV, independente da área escolhida, um curso de nível técnico pode elevar, em média, 14% a remuneração de um profissional, em relação a outro que tenha cursado apenas o ensino médio (NERI, 2012). Se a escola profissional pode elevar os salários, o que justifica o desinteresse? O que os jovens têm a dizer? As expectativas que os jovens trazem em relação à escola, diante da opção por um ensino profissional, demonstram suas aspirações por uma boa profissão. Mas a escola parece não corresponder aos seus propósitos, a ponto de não ser procurada ou não conseguir manter os jovens nos seus cursos.

Singer (1996) afirma que a crise no sistema escolar pode ser considerada mundial e resulta do movimento liberal antidemocrático que tomou o nome de neoliberalismo. Ele causou a crise dos estados de bem-estar-social na maioria dos países, inclusive no Brasil, que começava a se institucionalizar desde 1930 até a década de 1980, quando a recessão de 1981-1983 nos surpreendeu. Com o movimento neoliberal, ocorre o deslocamento do capital no mercado global. Ele desloca-se das regiões onde os trabalhadores estão organizados e amparados nos seus direitos por lei e penetra em países onde o desemprego estrutural é grande e a organização sindical é fraca. O que acarreta uma tendência à homogeneização do valor do trabalho. Neste contexto, a escola também vive a crise. O corte de verbas, os baixos salários, a desvalorização do professor e da sua formação. Mas para Singer este não é o ponto principal. Afirma que a escola passa por uma crise de identidade e pergunta: “qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que os nossos currículos correspondem adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar ativamente do processo educativo?” (1996, pág.12). Sugere outro ponto de reflexão considerando que a educação brasileira esteve sempre a serviço de uma minoria, os filhos de classes elitistas, e teve a função de preparar esses filhos para ocupar as posições econômicas de seus pais. Aparentemente, a escola pública que agora se propõe a ser universal até o nível

médio e que recebe filhos de pobres, não está preparada para o seu papel de acolher a todos, não se reformulou adequadamente para essa realidade. Por isso, continua preparando uma minoria e, aos poucos, elimina os filhos dos não escolarizados.

Carrano e Falcão alertam para o fato de que as escolas e seus currículos não estão de acordo com uma parcela significativa de seus alunos. Estes, dos quais muitos já trabalham, manifestam insatisfações e mesmo desinteresse em relação a escola. Reclamam dos currículos extensos e fora da realidade, da dificuldade em conciliar o mundo escolar com o do trabalho, da falta de suportes para a realização das tarefas e afirmam que o que se discute ali não atende suas necessidades e angústias. Para os autores, só o sonho do jovem pela oportunidade de outro futuro não é suficiente para mantê-lo ali, “faltam ferramentas para o diálogo entre professores e alunos no tempo presente dessa ‘instituição futurista’ e pouco sintonizada com as demandas do presente que chamamos de escola”.(Carrano e Falcão, 2011, p.166).

Para os autores, a necessidade de buscar trabalho para sobreviver, o salário baixo e a mínima condição de satisfação de necessidades básicas ou consumo, causam apatia e desânimo no jovem de classe popular em relação à escola. O excesso de falta às aulas, o baixo aproveitamento e, conseqüentemente, uma frágil escolarização, levam-no a não se formar profissionalmente. E é justamente este aluno o que menos tem orientação para buscar vagas e oportunidades. A escola precisa estabelecer espaços de comunicação, práticas de diálogo, de escuta e reconhecimento, construir pontes de entendimento e apoio entre professores e alunos, entre eles e o mundo do trabalho. Refletir sobre condições sociais, econômicas e culturais e estar pronto para a construção conjunta de ações, pode significar resgate do interesse perdido e do jovem à escola.

Através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, foram apresentados pelo Ministério da Educação em 2009, dados avaliativos dos egressos da educação profissional federal que mostram um resultado bastante animador em relação ao que foi discutido anteriormente. Mas é preciso destacar que se trata da rede federal, reconhecida com destaque pela qualidade de ensino profissional que oferece, e também que a maioria dos pesquisados eram de classe média. Trata-se da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), que teve como objetivo "analisar o nível de empregabilidade dos egressos, como também a avaliação destes da formação técnica recebida, incluindo a forma como eles percebem a relação entre sua formação técnica e diversos aspectos do mundo do trabalho e a trajetória dos mesmos em relação à continuidade dos estudos após a conclusão do curso técnico" (MEC, 2009, p. 34). Os resultados mostraram que 72,0% dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil estavam inseridos no mercado de trabalho. Dos egressos que trabalhavam 44% atuavam na área de sua formação, enquanto 21% em áreas correlatas. 86,0% dos egressos expressaram um alto grau de satisfação com a sua situação profissional, sendo que 27,0% se sentiam muito satisfeitos e 54,0% satisfeitos. Segundo a pesquisa, um fator que contribuiu para o elevado grau de satisfação dos egressos com sua atuação profissional foi a remuneração: 11,0% ganhavam acima da média do mercado e 54,0% na média.

Para a análise de como o meio produtivo tem participado na formulação de propostas para a melhoria da educação profissional no país, leva-se em conta a reflexão de Ciavatta (2011) quando esta afirma que a educação brasileira tradicionalmente tem se submetido às exigências de preparação de profissionais para o mercado e que, desde a década de 1990, sob a influência do cenário internacional e dominação neoliberal intensa, têm ocorrido mudanças na política, na economia, no pensamento pós-moderno, na cultura e na educação. Dois exemplos bastante atuais podem ilustrar o pensamento da autora.

Um deles é o conhecido e divulgado “Apagão da mão de obra” que pode ser resumido pelo texto abaixo

O apagão da mão-de-obra é um efeito colateral do crescimento acelerado da economia brasileira. Este termo evidencia as dificuldades que a sociedade vem enfrentando com a oferta limitada de profissionais, dos mais diversos níveis de capacitação, diante das necessidades dos setores econômicos em transformação. [...], mas que tem uma raiz comum: as deficiências históricas de nosso sistema de educação, dos níveis mais básicos à educação continuada. [...]. De maneira geral, haveria duas formas de sua manifestação. A primeira é a indisponibilidade de recursos humanos para fazer frente aos desafios do crescimento. Diante do dinamismo de setores que crescem a taxas chinesas, não temos dado conta da formação especializada dos recursos humanos necessários, apesar da forte expansão do ensino superior e da pós-graduação. [...]. No meio urbano, por exemplo, a própria expansão do ensino superior e o aumento da renda média da população transformam as expectativas dos jovens, que passam a ser disputados no mercado de trabalho e a rejeitar com mais facilidade trabalhos que consideram menos nobres. No meio rural, o crescimento dos programas de transferência de renda desestimula o subemprego, ou pelo menos o torna mais oneroso ao que contrata, alterando tradicionais relações de poder. [...]. O fenômeno do apagão da mão-de-obra tem diversas implicações às empresas e à sociedade. [...]. Precisamos fomentar relacionamentos entre os agentes econômicos e as instituições de educação e formação profissional. Temos que investir em ciência e tecnologia, e avançarmos na universalização do acesso à educação de qualidade, da pré-escola à pós-graduação. Neste processo, as empresas devem reconhecer não somente a necessidade de implantar estratégias de curto, médio e longo prazo para minimizar os impactos do apagão, mas também, assumir sua responsabilidade à transformação da sociedade (MASCARENHAS, O que é o apagão da mão-de-obra e como se manifesta? 2012).

O outro é o projeto “Todos pela Educação”:



O Todos pela Educação é um movimento de diversos setores da sociedade que tem por objetivo efetivar o direito à educação pública de qualidade. Assim, espera-se que até 2022, bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a um ensino básico apropriado. O Brasil só será verdadeiramente independente quando todos os seus cidadãos tiverem uma educação de qualidade. [...] É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é coresponsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade. Para alcançar o nível educacional de que o Brasil precisa, foram definidas cinco metas específicas:

Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;

Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;

Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série;

Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos;

Meta 5. Investimento em educação ampliado e bem gerido;

Para atingir essas cinco metas, é importante que a sociedade como um todo entenda a importância da educação, acompanhe o tema, participe e cobre melhorias. Vencer o desafio educacional brasileiro passa pelo compromisso e pela ação de todos e de cada um. Assim, em 2022, poderemos comemorar não só nossa independência como País, mas também nossa independência como nação. Você também pode se engajar nesse movimento e apoiar o tema da educação. (Todos pela Educação, 2012).

De acordo com a autora, eles representam o novo desenvolvimentismo, que se apoia no conceito de equidade social produzido no contexto das diretrizes do desenvolvimento econômico, com participação de fortes empresas e marcado por teorias de gerenciamento e racionalidade. Muitas empresas no Brasil têm participação e projetos na área de educação, dos mais diversos setores como o bancário, o da indústria pesada, e empresas educacionais particulares. O governo estimula e investe nessas parcerias junto ao setor privado, como ocorre com o sistema S. O SENAI passou até a utilizar denominações utilizadas pelo governo, como “educação tecnológica” e “educação profissional”. Outros exemplos podem ser citados como os já discutidos PROEP e Também o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, implantado em 1995, cuja formação “exige foco no mercado, foco na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação”. (Ministério do Trabalho, 1995: 8-9). Outro programa que tem sido muito contestado pelos profissionais de educação é o já citado PRONATEC, de parceria do governo com o BID e outros segmentos da sociedade, acusado de ser mais um programa pontual e desenvolvimentista.

Frigotto (2011) também fala dos gestores do capital e da forma como analisam o desemprego e a precarização do trabalho no país. A partir de conceitos importantes como o de Bourdieu, e descontextualizado da sua análise de sociedade, retomam a ideia de capital social<sup>23</sup> e lhe conferem outra linguagem onde aparecem palavras que agora são bastante

<sup>23</sup> Bourdieu chama de Capital Social as redes de relacionamento e confiança que caracterizam aquelas formas de sociabilidade baseadas no conhecimento e reconhecimentos mútuos, contatos e indicações que demonstram a vinculação a um grupo social com valores, afinidades, costumes, interesses e

comuns como: competência e empregabilidade. Assim, o sucesso ou não do trabalhador fica condicionado à sua capacidade de desenvolver mais ou menos competências e de apresentar maior ou menor flexibilidade para a sua empregabilidade. Diante do não emprego, coloca-se toda a culpa na individualidade do trabalhador, no seu fracasso pessoal e despreza-se todo o contexto social e político do problema. Uma situação muito comum no Brasil são as manchetes anunciando vagas de empregos que não são preenchidas por falta de trabalhadores qualificados. O que para Frigotto é extraordinário, pois o país tem excedente de mão de obra. Afirma que antes de se explicar o fenômeno pela desqualificação profissional, deve-se avaliar os inúmeros jovens preparados, que saem do Brasil em busca de melhores condições de emprego e remuneração digna. Outro fator que pode explicar essa contradição é o fato de que os jovens mais pobres muitas vezes não tem acesso à formação profissional de qualidade e gratuita. E o que se pode observar de investimento na educação atualmente, ainda que represente muitas oportunidades, tem correspondido à quantidade e não qualidade.

Frigotto afirma que outra característica deste modelo de mercado é tratar a inclusão social fora do contexto dos direitos coletivos. “As políticas de inclusão, já na origem, nascem marcadas pela precariedade e pela marca do provisório. São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de produção”. (2011, p.115). O autor aponta que os organismos internacionais, nas suas diversas representações, têm em pauta a preocupação com pobreza, saúde, educação, meio ambiente, juventude, trabalho, violência e outras mazelas. São inúmeros os encontros mundiais, fóruns e conferências, mas a contradição é que são estes mesmos grupos e os Estados que sustentam o sistema vigente. Considera que a classe burguesa brasileira, representada pelo setor econômico subordinado à hegemonia do capital mundial, aumenta e concentra riquezas nas mãos de poucos e investe no nacional desenvolvimentismo conservador. A parceria do Estado com esses grupos hegemônicos enfraquece os movimentos políticos e sociais da década de 1980, despolitiza a sociedade e prejudica a educação de milhões de jovens no país. O que leva à reflexão sobre a dificuldade de se pensar uma escola verdadeiramente democrática num contexto neoliberal.

Para falar das expectativas dos educadores com relação à educação profissional, é preciso considerar as atuais concepções de educação e trabalho, uma vez que estão implícitas na ideia principal. Na segunda seção deste capítulo foram discutidas as concepções ideológicas de educação. Agora este assunto será retomado na visão de outro autor. Singer(1996) considera que a sociedade brasileira está dividida, principalmente, entre duas

propostas para a educação no país e que elas têm em comum a defesa da importância da educação. A primeira concepção, chamada civil democrática pelo autor, considera a educação como um processo de formação que reconhece os direitos e as obrigações democráticas e de cidadania, com base principalmente no jovem de classe mais desprivilegiada. Nessa concepção se desenvolve o respeito e a autonomia do educando, visando a formação autônoma de consciência e autoeducação, a partir do desejo natural que o ser humano tem de aprender. Ela considera os mesmos princípios de formação, indiferentemente da função que será exercida pelo educando. Uma concepção que nasceu do movimento pela igualdade dos dois últimos séculos e que levou à democracia moderna, com seus princípios de igualdade e liberdade respeitados independentemente da divisão de classes e do poder econômico, buscando a universalização dos direitos civis, políticos e sociais.

A segunda concepção analisada por Singer foi chamada de produtivista. Ela busca preparar o educando, também da melhor forma possível, para o ingresso na divisão social do trabalho. Enfatizando a teoria do capital humano, o indivíduo é visto como portador em potencial de capacidade produtiva, que precisa ser desenvolvida pelo seu esforço e de seus orientadores e familiares. Esse capital está relacionado também com a sua saúde e outros elementos que aumentam a capacidade de produção, quanto maior o esforço, maior o valor do capital social. A produtividade que cada um alcançar, num mercado livre e concorrencial, eleva o produto social e pode eliminar a pobreza da sociedade. Trata-se, portanto, de uma concepção liberalista. Um exemplo da concepção produtivista de escola é o modelo chileno de educação. As acusações que fazem ao modelo anterior referem-se aos serviços sociais prestados pelo estado, acusado de ser ineficiente, paternalista e corporativista.

Singer considera importante que um modelo aprenda com o outro e afirma “Melhor que uma reforma produtivista, que mercantilizasse o sistema educativo, seria uma reforma *civil democrática* que o politizasse. Uma reforma que democratizasse o processo educativo, reconhecendo que ele deve ter por agentes o educador e o educando”. (Singer, 1996, p.14). A concepção de trabalho também envolve um posicionamento. Ele pode se referir a um simples aprendizado de técnicas, uma função operacional, como pode também ser pautado no objetivo de buscar a emancipação humana. Neste caso, não terá exclusivamente o caráter operacional, mas será agregado à apropriação da ciência e da técnica contida naquela ação,

seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35).

As conferências Nacionais de Educação, os Fóruns Mundiais de Educação Técnica e Tecnológica, congressos e outros espaços de participação popular da última década, têm permitido manifestações, debates e discussões em torno de uma proposta de um projeto unitário de educação profissional, de formação integrada, para todos. A partir das discussões geradas a Câmara de Educação Básica (CEB) instituiu uma comissão para organizar as propostas e estabelecer diretrizes. Participaram da elaboração das propostas para a atualização das diretrizes curriculares da educação profissional técnica de nível médio, várias comissões com representações da câmara de educação básica, dos ministérios da educação, do trabalho e da saúde, secretários da educação, conselhos estaduais e nacionais da educação, a CUT, o Sinasefe, a Anped e professores pesquisadores da educação profissional. Não houve representação dos estudantes. Lançadas em maio deste ano, no Fórum Mundial de Educação, essas propostas serão agora analisadas nas escolas.

De acordo com FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005), o Trabalho como Princípio Educativo supõe recuperar a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista e o sentido histórico das lutas sociais pelos direitos humanos. De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a formação integrada supera o homem dividido pela divisão social do trabalho, nas suas ações de pensar, planejar, executar e dirigir. Desta forma, a concepção de formação integrada no ensino profissional propõe uma indissociação entre a educação geral, propedêutica, e os conhecimentos técnicos necessários para o trabalho. É uma proposta de ensino a partir do todo, proporcionando a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades. Conceber o “trabalho como princípio educativo” é buscar a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, isto é, uma educação capaz de formar trabalhadores, cidadãos e dirigentes pela incorporação do conhecimento intelectual ao prático produtivo. Uma concepção que requer a organização e desenvolvimento curricular com base no próprio trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, para permitir ao homem compreender-se na sua realidade social. (BRASIL, 2007d).

Consideradas as posições dos envolvidos no contexto da educação profissional no Brasil, o próximo capítulo vai mostrar a percepção que os alunos técnicos subsequentes de Agropecuária do Campus Muzambinho têm sobre o curso, buscando compreender a forma como interpretam a formação profissional que tiveram e como isso interfere nas suas vidas. Deve-se encontrar, ou não, aproximações com as análises feitas nos capítulos I e II.

## **CAPÍTULO III – A ACOLHIDA DO CURSO SUBSEQUENTE EM AGROPECUÁRIA PELOS SEUS ALUNOS**

Este capítulo vai analisar os resultados da pesquisa que se propôs a identificar o perfil dos alunos do curso técnico em Agropecuária do Campus Muzambinho, desvendar como este curso é interpretado pelos mesmos e qual formação profissional lhes foi oferecida. O esperado é que o levantamento destes dados possa contribuir para a melhoria do próprio curso, e também que a proximidade dos resultados com a realidade de outros cursos subsequentes permita aferir uma compreensão de como é a política maior dos cursos técnicos subsequentes no contexto da educação profissional no Brasil.

### **3.1 O curso Técnico Subsequente em Agropecuária**

Os atuais Institutos Federais de Educação foram institucionalizados nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, visando à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. De acordo com o IBGE, quanto às características político-administrativas, no país distinguem-se 12 mesorregiões e 66 microrregiões. A mesorregião Sul/Sudoeste é a segunda em importância econômica do estado de Minas e nela se encontra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Sul de Minas Gerais, do qual faz parte o Campus Muzambinho. A cidade de Muzambinho data de 1880, localiza-se no planalto de Poços de Caldas, tem altitude média de 887 metros, densidade demográfica igual a 49,84 hab/Km<sup>2</sup>, uma população de 20.430 habitantes e área de 409,948 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2010). A economia do município se fortalece na agricultura, na pecuária, no artesanato, e o seu principal produto, assim como em todo o sul de Minas, é o café. O setor agropecuário continua sendo a base de desenvolvimento econômico da região, tendo, em alguns municípios, participação superior a 50% da renda regional. Devido à sua origem como colégio agrícola, o Campus tem tradição em oferecer curso na área de Agropecuária. Este curso, além de bastante procurado, é o curso da educação profissional que elevou na região o nome da antiga Escola Agrotécnica Federal, como era chamada.

O Instituto é uma fazenda com 293,43 hectares localizada na entrada da cidade de Muzambinho. Situada num lugar alto, com vista para a cidade, é bem arborizada e tem belos jardins. Muito movimentada, com seus 2501 alunos presenciais distribuídos nos três turnos e mais 4918 alunos à distância [dados do primeiro semestre de 2012], sendo que todos os cursos

à distância são subsequentes. A escola é motivo de orgulho para os habitantes da cidade e de toda a região, pois representa efetivamente um polo de conhecimento, aperfeiçoamento e qualificação. O Instituto<sup>24</sup> oferece o Curso Técnico em Agropecuária, apoiando-se em pesquisa de demanda na região de sua influência, buscando atender efetivamente as necessidades de proprietários rurais, do mercado e da sociedade em geral. O setor agropecuário continua sendo a base de desenvolvimento econômico da região, tendo, em alguns municípios, participação superior a 50% da renda regional. A agropecuária representa 35,6% deste total, vindo, a seguir, a indústria e o setor de serviços com 18% e 13%, respectivamente. Esses dados demonstram a forte produção agropecuária se comparados aos do Estado que tem a seguinte estrutura geral: serviços, 51,6%; indústria, 39,5%; agropecuária apenas 11,7%, o que comprova a importância do curso. O curso de agropecuária presencial é oferecido na escola nas modalidades de curso integrado ao ensino médio, com três anos de duração, e curso subsequente, para quem já cursou o ensino médio, num período de um ano e meio, em período integral. No curso são ministradas aulas teóricas e práticas, nos turnos de manhã e tarde, a fim de se cumprir todo o conteúdo programático e desenvolver as habilidades e competências necessárias para a formação do técnico.

O instituto oferece toda a infraestrutura de uma propriedade rural, tanto na área agrícola, com etapas de preparo de solo, plantio, colheita, armazenamento, como na área zootécnica, com a criação e reprodução de animais de pequeno, médio e grande porte, abates e processamentos. Oferece estrutura de apoio como laboratórios, agroindústria, abatedouros, complexo esportivo, cooperativa de alunos, alojamentos, refeitório, cantina e internato para os alunos do sexo masculino. Atualmente estão sendo construídos alojamentos para oferecer internato também para as mulheres. O aluno tem a opção de morar na escola como interno, ou passar o dia na escola, como semi-interno. A escola é gratuita, sustentada pelo governo federal e sua própria produção. Além das atividades diárias, de aulas teóricas e práticas, durante o curso é necessário que o aluno cumpra um período de escala, nos finais de semana, feriados prolongados e férias, com o objetivo de conciliar efetivamente prática e teoria e permitir a manutenção da escola em tempo integral. As escalas são acompanhadas por um aluno monitor e pelo técnico ou professor responsável pelo setor. Já o estágio supervisionado, cursado fora da escola, é a oportunidade para que os estudantes apliquem em situações concretas os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, de maneira que possam vivenciar e aprofundar melhor os conhecimentos, podendo refletir e confirmar a sua escolha profissional.

---

<sup>24</sup> Fonte: <http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/index.php/cursos/37-presencial/291-tecnico-em-agropecuaria>

Ele permite uma visão real e crítica do que acontece fora do ambiente escolar e possibilita adquirir experiência por meio do convívio com situações interpessoais, contato com novas tecnológicas e novos conhecimentos. A escola oferece convênios e parcerias com mais de 80 empresas, universidades e outras instituições de educação da região. Entre elas, a Cooperativa Regional de Agricultores de Guaxupé, cidade situada a 28,8 km de Muzambinho. A Cooxupé é uma das maiores cooperativas de café do mundo, com a maior exportação de commodity do país. Esta cooperativa conta com 12 mil cooperados na região, a maioria pequenos agricultores, e é responsável por 20% da produção cafeeira do Estado de Minas Gerais. Além da central, tem unidades filiais de atendimento com lojas e armazéns em 22 cidades próximas. A cooperativa processa e comercializa o café produzido em 224 municípios da região do Sul de Minas, do Alto Paranaíba e do Vale do Rio Pardo. Atualmente ela emprega mais de 50 alunos egressos do curso de agropecuária, entre eles, 31 do curso subsequente, e muitos outros alunos do Instituto com formação em outras áreas como a informática, valorizando os cursos.

Os alunos formados no Curso Técnico em Agropecuária podem engajar-se no mercado de trabalho como técnicos empregados ou prestadores autônomos de serviços especializados, ou ingressarem em um curso superior ou, ainda, de se tornarem agricultores ou criadores. Há demanda para o exercício de funções de supervisão e coordenação do trabalho de outros empregados ou mesmo de administração de empresas rurais, além das atividades de operação e regulação de máquinas e equipamentos, levantamentos topográficos e marcação de curvas de nível, coleta de amostras para análise de solo, monitoramento de pragas e doenças, aplicação de defensivos, controle operacional de silos graneleiros, aplicação de vacinas em bovinos etc. No setor de insumos agrícolas, são contratados pelas indústrias e pelo comércio, fazendo o atendimento aos consumidores de defensivos, sementes, equipamentos e máquinas agrícolas e também na prestação de assistência técnica aos clientes, muitas vezes através da execução de atividades de mecanização agrícola. Além disso, podem atuar em órgãos de assistência técnica e extensão rural.

O subsequente em agropecuária presencial é oferecido há 14 anos no Instituto. A procura pelo curso tem aumentado e superado o número de vagas em torno de 1,6 candidatos por vaga. No exame de seleção da escola, para o início de 2012, esta relação subiu para 1,75, superando o curso integrado que teve 1,63 candidatos por vaga. A escola oferece 40 vagas por exame de seleção, o que ocorre no início e no meio do ano letivo, sendo que a procura pelas mesmas tem sido menor no meio do ano. Este ano, o curso técnico presencial de agropecuária conta com 338 alunos na modalidade integrada e 138 alunos na modalidade subsequente. A turma pesquisada, que está se formando, conta atualmente com 36 alunos frequentes.

### 3.2 Os resultados da pesquisa

Este subcapítulo vai mostrar e discutir os resultados levantados na pesquisa realizada, discutindo alguns dados da entrevista com os professores e técnicos e os resultados dos questionários aplicados aos formandos e aos alunos egressos do curso. Os dois questionários foram montados por seções para facilitar a discussão dos dados. As seções levantadas se referem à identificação pessoal e perfil do aluno, identificação familiar, trajetória educacional, experiência profissional e avaliação do curso técnico subsequente em Agropecuária. As seções seguintes vão tratar de cada um desses itens.

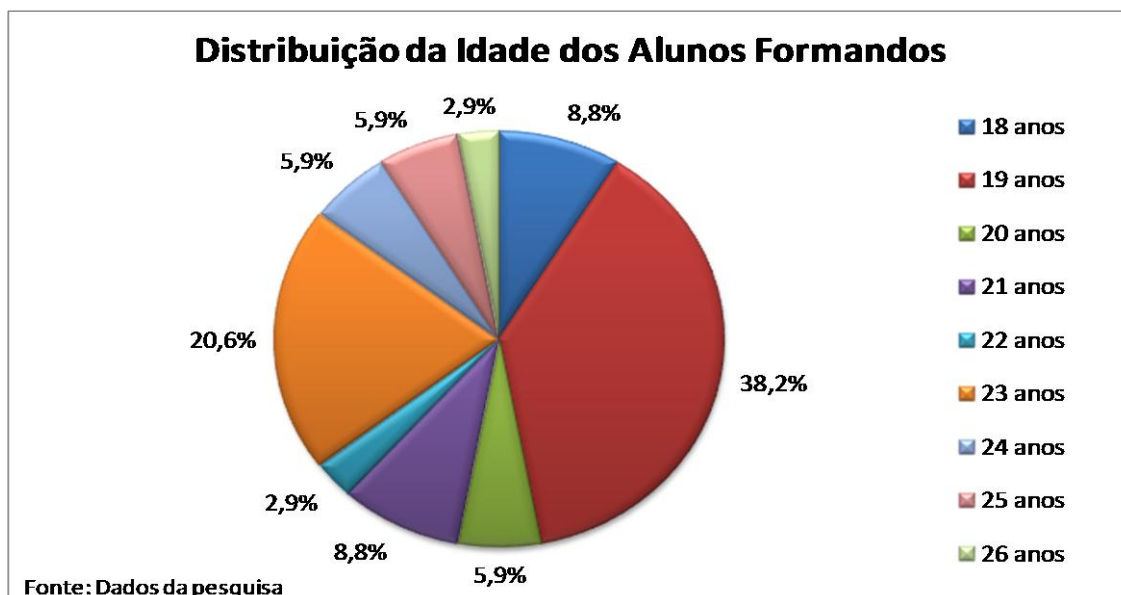
#### 3.2.1 Conhecendo o perfil do Técnico Subsequente em Agropecuária

Para identificar as características dos jovens que procuram pelo curso, trabalhou-se aqui com um grupo de 35 alunos formandos (29 homens e 6 mulheres) e 23 alunos egressos (21 homens e 2 mulheres). A referência aos grupos pesquisados daqui por diante será simplesmente como professores (F), técnicos (T), formandos (F) e egressos (E). Quando um aluno não tiver respondido a alguma questão, aparecerá como não respondeu (NR).

Com relação ao aluno formando, os dados levantados mostram:

**QUADRO 1 - IDADE DOS FORMANDOS**

Idade	18	19	20	21	22	23	24	25	26	NR	Total
Quant.	3	13	2	3	1	7	2	2	1	1	35





Com relação à idade, sem considerar a idade do aluno que não respondeu, a média do grupo que está formando é de 21 anos. Comparado à média dos alunos que terminam o curso de agropecuária na forma integrada ao ensino médio, que varia em torno de 17 anos, temos uma defasagem de pelo menos quatro anos, e para alguns pode ser muito mais do que isso, tempo esse em que o aluno subsequente já procurou pelo mercado de trabalho sem nenhum preparo profissional. Embora este atraso tenha retardado a possibilidade de conseguir uma melhor remuneração, por outro lado, existe a experiência que é um fator forte, como se observa na fala de um dos professores entrevistados: “A idade é um ponto que tem influência sim, muito grande. Porque uma aula dada para um aluno já maduro, que sabe o que quer, ela é mais dinâmica, a gente acaba sendo mais criativo. Eles perguntam muito mais”. (P1).

## QUADRO 2 - CIDADE DE ORIGEM DOS FORMANDOS

CIDADE DE PROCEDÊNCIA	ESTADO	HOMENS	MULHERES
Alterosa	MG	2	
Andradas	MG	1	
Areado	MG	1	
Boa Esperança	MG	2	
Cabo Verde	MG	2	1
Caldas	MG	1	
Campos Gerais	MG	2	
Carmo do Rio Claro	MG	1	
Casa Branca	SP	3	
Guaranésia	MG		1
Guaxupé	MG	1	
Ibiraci	MG	1	
Itamogi	MG	2	
Itobi	SP	2	
Jacuí	MG		1
Monte Belo	MG	1	
Monte Santo de Minas	MG	1	
Muzambinho	MG		1
Nova Rezende	MG	1	
São Pedro da União	MG		1
Sto. Antônio da Alegria	SP	3	
Vargem Grande do Sul	SP	1	1
N R		1	
TOTAL		29	6

Fonte: dados da pesquisa

Com relação à procedência dos alunos, observa-se na tabela que a maioria é da região. Havia apenas uma aluna de Muzambinho na turma subsequente pesquisada, mas o curso de

agropecuária integrado tem vários alunos muzambinhenses. O que pode significar que os jovens estando próximos à instituição têm mais oportunidade de fazer o ensino integrado e optam por ele. As cidades de origem estão num raio de aproximadamente 200 km de Muzambinho. No passado a escola recebia mais alunos de longe, como demonstra os documentos da escola<sup>25</sup> “alunos que chegam de várias partes do país e, aos poucos, passam a fazer parte da cidade, amando-a como quem ama sua própria terra natal, como aconteceu com ex-alunos que aqui se estabeleceram e formaram família” (Histórico do Instituto, 2012).

A criação de mais institutos no país e a expansão da oferta de ensino profissional, os jovens já não precisam se deslocar tanto. Mesmo assim, a divulgação da escola representa uma grande oportunidade de inserção social e precisa ser muito bem planejada se quiser ser democrática.

A divulgação no Estado de São Paulo é muito pouca, no meu caso, se soubesse antes não teria vindo pro Instituto com 27 anos. (F1).

Eu só fiquei sabendo da escola de formação técnica um mês antes do vestibular, e só fiquei sabendo como é, o que fazer e como este curso tem importância no mercado de trabalho só depois de iniciar o curso. (E1).

Muitos alunos que procuram pelo subseqüente deixam de fazer o curso integrado por não receberem a informação sobre os cursos no momento certo. Dos 35 formandos pesquisados, 21 deles (60%) responderam que não souberam da possibilidade na época certa, ultrapassando os que afirmaram não ter passado no exame de seleção.

Os questionários mostram o perfil atual do aluno subseqüente de Agropecuária

**QUADRO 3 - PERFIL DO FORMANDO**

COR / RAÇA	PARDO 9%	PRETO 31%	BRANCO 60%
SEXO	HOMENS 83%		MULHERES 17%
ESTADO CIVIL	SOLTEIRO 100%		CASADO 0%
RELIGIÃO	CATÓLICO 91%	ESPÍRITA 6%	SEM RELIGIÃO 3%
MORADIA	RURAL 26%		URBANA 74%
COM FILHOS	HOMENS 3,4%		MULHERES 16,7%
DEFICIÊNCIA	HOMENS 0%		MULHERES 0%

Fonte: dados da pesquisa

<sup>25</sup> Fonte disponível em <http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/index.php/-instituto/instituto>

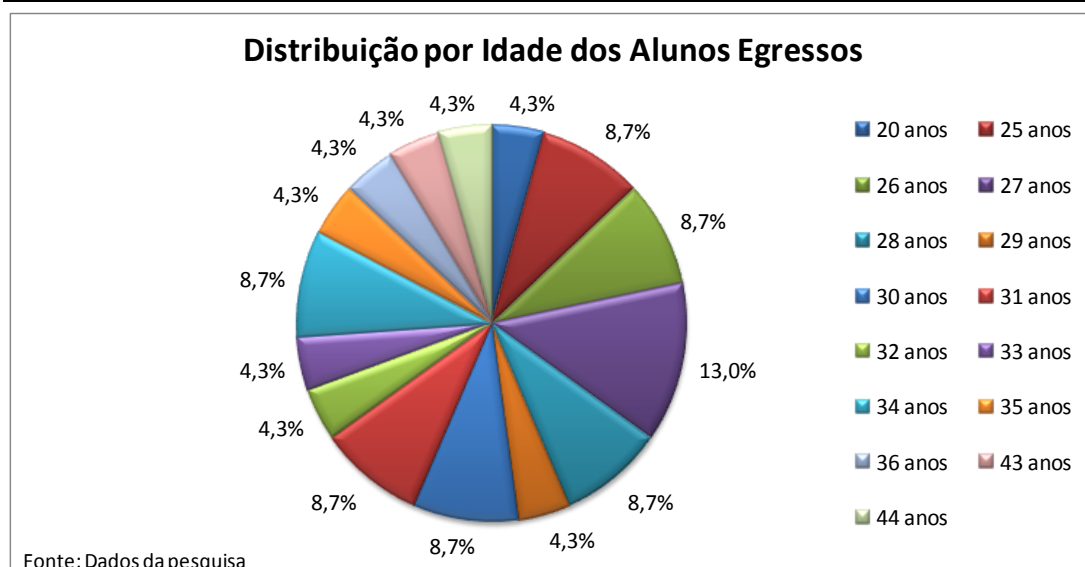
Pode-se notar que predominam os homens, brancos, solteiros, com idades variando de 18 a 26 anos (a média de idade é de 21 anos) e a grande maioria vive nas cidades. É possível estabelecer aqui algumas reflexões. Com relação às mulheres, tem ocorrido uma tendência de aumento de presença das mesmas no curso de Agropecuária da escola. Segundo dados da secretaria escolar, não houve formanda no subsequente de 2010, foram 6 formandas em 2011 e agora já são 6 mulheres formando só no primeiro semestre. A formação profissional da mulher no Brasil sempre foi muito comprometida por preconceito, pela maternidade, pela dupla jornada de atividades já que ela sempre foi responsável pelo trabalho doméstico. Assim como as mulheres, é importante observar também o aumento dos jovens de raça negra na atualidade. O acesso do jovem negro ao Instituto, vencendo a concorrência de um exame de seleção, foi um espaço de difícil conquista e que finalmente se tem presenciado.

Dados do PNAD/IBGE (2007) mostram que na faixa de jovens de 15 a 29 anos, o sexo feminino frequenta mais a educação profissional em geral (6,9%) que o sexo masculino (6,2%) e isto se deve à área da saúde, onde as mulheres predominam. A gravidez também interfere, pois a frequência na educação profissional entre as mulheres, com idade entre 15 e 29 anos, que têm prole e as que não têm, foi de 3,9% para as primeiras e de 8,8% para as outras. Significativo também nos dados do Campus Muzambinho, é a porcentagem de mulheres com filhos em relação aos homens com filhos, neste caso, quase 5 vezes maior.

A pesquisa com os alunos egressos, 23 alunos, mostrou grande variedade de idades de alunos e turmas.

#### QUADRO 4 - IDADE DOS EGRESSOS

Idade	20	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	43	44	Total
Quant.	1	2	2	3	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	23



**QUADRO 5 - CIDADE DE ORIGEM DOS ALUNOS EGRESSOS**

CIDADE DE PROCEDÊNCIA	ESTADO	HOMENS	MULHERES
Bilac	SP	1	
Boa Esperança	MG	1	
Botelhos	MG	1	
Cabo Verde	MG	4	
Campestre	MG	1	
Campinas	MG	1	
Carmo do Rio Claro	MG	1	
Guaxupé	MG	1	
José Bonifácio	SP	1	
Muzambinho	MG	7	1
São José do Rio Pardo	SP		1
Sto. Antônio da Alegria	SP	1	
Três Pontas	MG	1	
<b>TOTAL</b>		21	2

Fonte: dados da pesquisa

Também os egressos entrevistados estão próximos a Muzambinho na sua maioria e suas idades variam de 20 a 44 anos (a média de idade é 30,5 anos). Predominam homens, brancos, solteiros, morando nas cidades. Neste grupo, aumentam os casados com filhos.

**QUADRO 6 - PERFIL DO ALUNO EGRESSO**

COR / RAÇA	PARDO 9%	PRETO 5%	BRANCO 86%
SEXO	HOMENS 91%		MULHERES 9%
ESTADO CIVIL	SOLTEIRO 57%	CASADO 30%	COMPANHEIRO (A) 13%
RELIGIÃO	CATÓLICO 96%		PRESBITERIANA 4%
MORADIA	RURAL 30%		URBANA 70%
COM FILHOS	HOMENS 28,6%		MULHERES 0%
DEFICIÊNCIA	HOMENS 9,5%		MULHERES 0%

Fonte: dados da pesquisa

A pesquisa confirma o que já havia sido observado no início desta dissertação sobre a tendência de que, cada vez mais, os alunos residam nas cidades e não no campo. Este comportamento acontece na região em geral, hoje muito mais urbanizada, e vai refletir nas modalidades de emprego que irão assumir depois de formados, como veremos em outra seção.

### 3.2.2 Conhecendo o perfil da família

Retornando ao conceito de capital social de Bourdieu estudado no capítulo II, para que se compreenda o perfil do aluno é preciso buscar as suas redes de convivência e de apoio. As oportunidades educativas são muito influenciadas pela pobreza, pela segregação, pela localização e território onde o indivíduo está inserido. Desta forma, o seu desempenho parte de diferentes oportunidades e trajetórias que lhe são impostas, através da família, da vizinhança e da cultura. Analisar os dados familiares permite conhecer melhor o aluno, pois como afirma Bourdieu (2005), para um percurso escolar regular, sem interrupções, a escola exige dele, ainda que inconscientemente, uma relação natural com a cultura e com a linguagem que lhe é proporcionada principalmente pela família, privilegiando mais a relação com o saber do que o saber em si mesmo, “fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons” (Bourdieu, 2005, p. 59).

A pesquisa procurou levantar os seguintes dados familiares: a escolaridade dos pais, suas atividades de trabalho, a renda familiar e as características da moradia. Esta parte da pesquisa se refere aos alunos formandos apenas, suposto que os egressos já teriam suas próprias famílias. Portanto, o grupo pesquisado aqui é composto dos 35 alunos que estão formando, dentro os quais 29 são homens e 6 são mulheres.

**QUADRO 7 – ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS FORMANDOS**

NÍVEL DE ENSINO	PAI	MÃE
Nunca estudou	0	1
Ensino Fundamental incompleto (1ª a 4ª série)	18	12
Ensino Fundamental completo (5ª a 8ª série)	10	5
Ensino Médio incompleto	2	3
Ensino Médio completo	4	6
Ensino Técnico Médio incompleto	0	1
Ensino Técnico Médio completo	0	1
Ensino Superior incompleto	0	1
Ensino Superior completo	0	5
Pós-graduação	0	0
Não sei	1	0

Fonte: dados da pesquisa

O que se pode observar é que a grande maioria dos pais e mães têm ensino fundamental incompleto e que os homens têm menos escolaridade que as mulheres. Nos quadros abaixo podemos perceber que muitas esposas não trabalham fora de casa, isto é, não têm renda própria e, portanto, não participam diretamente do orçamento doméstico. Desta

forma, as razões financeiras podem então ser a explicação para o fato dos pais não terem continuado seus estudos. Existem muitas pesquisas que comprovam que normalmente a escolaridade dos filhos supera as dos pais, o que se confirma neste estudo.

Com relação à propriedade rural, 10 famílias moram em propriedades rurais e são proprietárias. Das outros 25, podemos encontrar outros 10 pais que trabalham no campo, 8 como lavradores rurais, um como administrador e um como beneficiador de café. Portanto, mais de 57,1% dos pais estão envolvidos com a área agropecuária, embora apenas 28,6% sejam proprietários rurais. Os demais têm ocupações ligadas ao setor de serviços. As atividades de trabalho de pais e mães levantadas podem ser vistas no quadro abaixo.

#### QUADRO 8 – TRABALHO DOS PAIS DOS FORMANDOS

ATIVIDADE LABORATIVA			
PAI		MÃE	
Comerciante	1	Aux. de montagem	1
Produtor Rural	9	Agricultora	2
Autônomo	1	Func. Pública	3
Func. Público	3	Costureira	1
Lavrador	8	Comerciante	1
Administrador	1	Do lar	20
Caminhoneiro	1	Enfermeira	1
Motorista	4	Recepcionista	1
Relojoeiro	1	Professora	2
Vendedor	1	Cabeleireira	1
Cabeleireiro	1	Gerente	1
Beneficiador	1	Doméstica	1
Marceneiro	0	Aposentada	0
Falecido	1		
NR	2	NR	0

Fonte: dados da pesquisa

#### QUADRO 9 – DADOS DA MORADIA DOS FORMANDOS

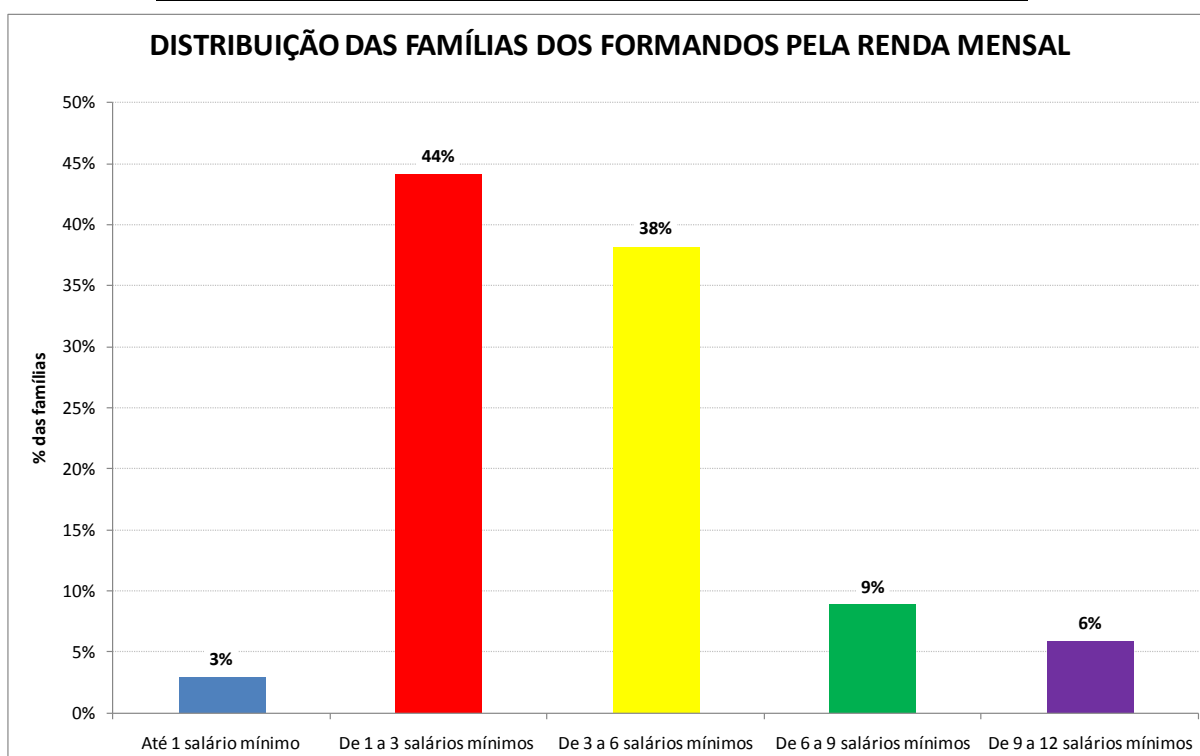
UTILITÁRIOS NA MORADIA	QUANTIDADE			NÃO POSSUI
	UM	DOIS	TRÊS ou +	
Televisão	13	20	2	0
Geladeira	31	4		0
Celular	3	9	22	1
Aparelho de som	24	8		3
Computador	24			11
Máquina de lavar roupa	30			5
Freezer	11			24
Telefone fixo	11			24
Automóvel	18	12		5

Fonte: dados da pesquisa

Das 35 famílias pesquisadas 21 têm casa própria (60%), 9 moram em casas cedidas por parentes ou junto com outros parentes (25,7%) e apenas 5 moram em casas alugadas (14,3%). Também se pode perceber pelos questionários que a maioria das moradias possui os principais utilitários para certo padrão de conforto, embora 31,4% não possuam computadores em casa, o que pode representar um grande diferencial para um estudante de nível técnico.

#### QUADRO 10 – RENDA DA FAMÍLIA DOS FORMANDOS

RENDA FAMILIAR	FAMÍLIAS
Até 1 salário mínimo	1
De 1 a 3 salários mínimos	15
De 3 a 6 salários mínimos	13
De 6 a 9 salários mínimos	3
De 9 a 12 salários mínimos	2
De 12 a 15 salários mínimos	0
Mais de 15 salários mínimos	0
Nenhuma renda	0
NR	1



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que as famílias dos formandos, na sua maioria, têm condições econômicas que correspondem a um padrão de classe média, alguns de classe média baixa e apenas uma família mais pobre. Um dos pontos em discussão levantado neste estudo é justamente descobrir qual aluno tem frequentado o curso subsequente. Alguns fatores podem explicar o

fato de alunos mais pobres não chegarem até a escola. A forma como é feita a divulgação dos cursos do instituto tem muita influência, pois, nos últimos anos do ensino fundamental de escolas que seguem o ciclo normal de educação, onde a divulgação acontece, muitos jovens nem conseguem chegar. E ela não é feita onde poderia atingir alunos mais prejudicados na sua escolarização, em escolas ou turmas de recuperação de ciclos escolares para os que estão atrasados e em sindicatos de trabalhadores rurais onde pode estar o aluno parado. Como mostra a fala de um técnico entrevistado

O lado social deste curso é muito importante, pois o aluno subsequente às vezes tem muita dificuldade porque ele fez aqueles cursos acelerados, que vai prestando provas. Ele tem boa vontade e sente a possibilidade que a escola tá dando prá ele, porque ele fica parado cinco, seis, dez anos e então volta prá escola, vê outro mundo, tem contato com pessoas e volta melhor para o mercado de trabalho. (T1).

O exame de seleção também dificulta a entrada do aluno mais fragilizado no instituto, porque este aluno vai concorrer com outros que puderam se preparar melhor no primeiro grau. E ainda, e talvez seja o fator de maior influência, a impossibilidade deste jovem de ficar sem trabalhar, mesmo sendo gratuita a escola, porque tem que ajudar a família.

### 3.2.3 A experiência profissional

A respeito da experiência profissional, foram pesquisados alunos formandos e alunos egressos. Dos 35 alunos formandos muitos já tinham experiência de trabalho, muitos no setor rural, alguns com a própria família e por isso às vezes não remunerados, mas a maioria no setor serviços urbanos. Os resultados podem ser observados no quadro abaixo.

**QUADRO 11- EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DOS FORMANDOS**

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			
Já Trabalhou?	Sim 28		Não 7
Com que idade você começou a trabalhar?	12 a 14 anos 10	15 a 17 anos 14	18 anos ou + 4
Quanto ganhava?	Não tinha salário 4	Até 1 salário 16	De 1 a 3 salários 8
Grau de satisfação?	Insatisfeito 7	Indiferente 7	Satisfeito 14
Setor de atuação no trabalho?	Setor Primário 12	Setor Secundário 2	Setor Terciário 14

Fonte: dados da pesquisa



A experiência profissional do aluno, por menor que seja, faz do curso subsequente um curso bastante diferenciado do curso integrado, mesmo que a princípio as propostas dos dois cursos sejam as mesmas. Observa-se pela fala de professores

O aluno que vem do subsequente é um aluno que tem certa vivência, que já trabalhou, que já esteve no mercado de trabalho até mesmo em áreas que não têm muito a ver com agricultura, mas já foram adquiridos alguns valores como responsabilidade e vontade de buscar alguma coisa além. Isso a gente não vê ainda no menino de ensino médio. [...] A aula na turma do subsequente ela é mais rica em termos de exemplos, em termos de experiências. Então a gente deixa o aluno também falar de sua experiência profissional. (P2).

A grande maioria deles vem realmente buscar uma melhoria, em termos, para poder sair para o mercado de trabalho mais especializado e trabalhar nisso. Alguns outros, a gente percebe que eles estão ali porque talvez seja a opção mais favorável no momento. (P3).

Quando perguntado as razões para a escolha do curso técnico em agropecuária, as respostas mais indicadas pelos formandos foram

#### QUADRO 12 - RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO

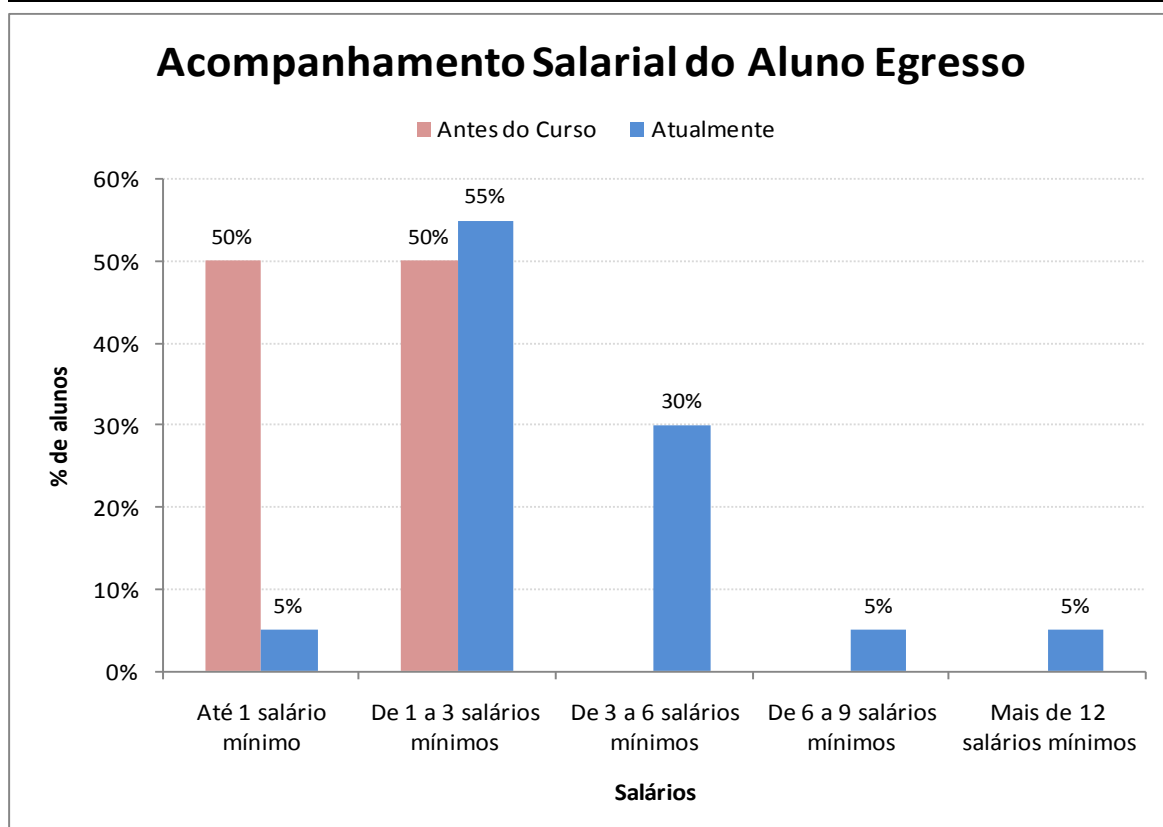
Razões para a escolha do curso técnico em agropecuária		Respostas apontadas
1	Afinidade ou gosto pela área rural e pela profissão	27
2	Busca por aperfeiçoamento e qualificação profissional	22
3	Realização pessoal	20
4	Promoção profissional/progressão na carreira/melhoria de emprego	17
5	Conhecimento prévio da boa estrutura física e funcional da escola	17
6	Boa avaliação e credibilidade do curso	17
7	O prestígio da profissão no mercado de trabalho	16
8	Gratuidade do curso	15
9	Perspectiva salarial	14
10	Busca de melhoria de conhecimentos para poder fazer faculdade	14
11	Necessidade de obtenção de diploma de técnico para conseguir emprego	13
12	Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)	13
13	Facilidade dos alunos formados no curso para conseguirem emprego	11

Fonte: dados da pesquisa

Também os 23 alunos egressos foram questionados a respeito de suas experiências profissionais. O questionário perguntou sobre o trabalho antes e depois de terem feito o curso técnico. Antes do curso, 18 dos 23 trabalharam e consideram que foi uma experiência satisfatória, mesmo ganhando pouco. Depois de formados no subsequente em agropecuária, dos 23 pesquisados, 22 trabalham, um não trabalha porque está fazendo outro curso técnico e dois não identificaram o valor da renda mensal. Podemos observar a variação de salários antes e depois do curso.

**QUADRO 13 – ACOMPANHAMENTO SALARIAL DO EGRESSO**

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO		
Faixa salarial mensal	Antes do Curso Técnico	Depois do Curso Técnico
Até 1 salário mínimo	9	1
De 1 a 3 salários mínimos	9	11
De 3 a 6 salários mínimos	0	6
De 6 a 9 salários mínimos	0	1
De 9 a 12 salários mínimos	0	0
Mais de 12 salários mínimos	0	1
Não trabalhou	4	1
Não respondeu	1	2
Total	23	23



Fonte: dados da pesquisa

Pode-se observar que para a maioria, embora tenha ocorrido aumento salarial com o curso técnico, o valor não foi tão significativo. No grupo dos oito egressos que atualmente recebem salários melhores, considerado aqui acima de três salários mínimos, estão todos os seis que buscaram pelo ensino superior, dos quais quatro já são formados e outros três estão cursando ainda a faculdade. Apenas dois egressos que só têm ensino técnico conseguiram salários melhores. Mas, indagados sobre sua satisfação em relação à atividade profissional atual, no grupo de 22 que trabalham atualmente, 11 dos egressos consideram-se satisfeitos (50%), 10 consideram-se muito satisfeitos (45,5%) e apenas um deles (4,5%) afirma indiferença com o trabalho que faz.

O curso técnico subsequente, se não for muito bem orientado pelo professor, pode ser motivo para o aluno conseguir um emprego e se acomodar. A fala de uma aluna que hoje faz faculdade expressa esta preocupação

Hoje, depois de estar no mercado de trabalho, eu acabo vendo as coisas de maneira diferente. Acho que na escola, o ensino foi muito importante sim, tanto é que hoje eu trabalho diretamente com os produtores rurais que são cafeicultores. Mas na escola, os alunos subsequentes são treinados, incentivados a procurar emprego. Não sei se estou certa, mas acho que os cursos deveriam mostrar mais coisas, investir e incentivar mais [...]. Se eu tivesse a oportunidade de voltar no tempo, eu teria ido fazer a faculdade direto, e depois trabalhava. (E2)

#### QUADRO 14 – PROFISSÕES DOS ALUNOS EGRESSOS

PROFISSÕES CITADAS	EGRESSOS
Técnico agrícola	<b>8</b>
Produtor rural	<b>2</b>
Técnico administrativo	<b>2</b>
Auxiliar administrativo	<b>1</b>
Fiscal agrícola	<b>1</b>
Cafeicultor	<b>1</b>
Lavrador	<b>1</b>
Professor	<b>1</b>
Marceneiro	<b>1</b>
Operador de serraria	<b>1</b>
Técnico em jardinagem	<b>1</b>
Estudante	<b>3</b>

Fonte: dados da pesquisa

Embora muitos deles trabalhem na área agropecuária, apenas seis possuem propriedade rural e três trabalham em propriedades rurais dos pais. Dois são proprietários de empresas ou negócios, nove trabalham com carteira assinada em empresas, três como autônomos prestadores de serviços, um trabalha com o pai, sem carteira assinada, três são funcionários públicos concursados. Dois trabalham e estudam e, um deles só estuda.

### 3.2.4 A trajetória educacional do egresso

Os egressos foram analisados com relação à sua trajetória educacional após o curso técnico. Dos 23, apenas 10 começaram o ensino superior e três desistiram (dois porque não deram conta de trabalhar e estudar e um porque não gostou da área escolhida). Hoje são 4 formados (um com mestrado e outro com especialização) e três ainda cursam o superior.

**QUADRO 15 – CURSO SUPERIOR ESCOLHIDO PELO EGRESSO**

Curso escolhido	Masc.	Fem.	Total
Gestão comercial		1	1
Tecnólogo em cafeicultura	1		1
Ciências Biológicas	3	1	4
Engenharia Agrônômica	1		1
Licenciatura em Química	1		1
Administração	1		1
Técnico Agroindústria e Meio Ambiente	1		1
Total	8	2	10

Fonte: dados da pesquisa

Na maioria dos questionários fica bastante claro o quanto o curso técnico influenciou a trajetória de vida do egresso, tanto na escolha do curso superior como na vida profissional. Consultados sobre a relação entre o curso superior escolhido e o curso técnico em agropecuária, seis deles (60%) responderam que era muito relacionado e quatro (40%) consideram razoavelmente relacionado. A maioria também afirma que o curso técnico além de influenciar na escolha, facilitou o desempenho no curso superior, 70% consideram que isso influenciou totalmente, 10% consideram que influenciou um pouco e somente 20% afirmam que não houve influência no desempenho do mesmo. Como se percebe na fala de um dos egressos “Foi o curso técnico que me despertou a fazer um curso na área que trabalho. Graças

ao curso, não tive nenhuma dificuldade de fazer o curso que faço. Foi o técnico que me deu base para o superior”. (E3).

Os questionários procuraram descobrir os motivos pelos quais treze dos egressos não tentaram fazer um curso superior. O que se esperava é que a maioria apontasse as dificuldades com o vestibular como principal causa. No entanto, muitos alunos subsequentes nem sequer chegaram a fazer um vestibular, demonstrando preocupação maior com a parte financeira e necessidade de trabalhar. Afirmam que não podem se afastar do emprego e não conseguem conciliar o trabalho com os estudos. As causas levantadas foram

#### QUADRO 16 – MOTIVOS PARA NÃO CURSAR O ENSINO SUPERIOR

MOTIVOS APONTADOS	CITAÇÕES
Dificuldade financeira e precisa cuidar da família	1
Dificuldade financeira e falta de tempo	6
Dificuldade financeira e família longe	1
Preferência pela área técnica	3
Fiz concurso público e me acomodei	1
Dificuldade com as atividades escolares	1

Fonte: dados da pesquisa

As turmas mais recentes percebem mais claramente a necessidade de completar o curso técnico com o ensino superior para melhorar as condições de emprego e salários. É o que demonstra o questionário com os 35 formandos, onde 31 deles responderam que pretendem fazê-lo, um formando considera que talvez o faça e apenas 3 alunos afirmaram que não pretendem cursar o superior. O fato de recentemente os Institutos poderem oferecer cursos tecnológicos e superiores tem um peso muito grande neste aspecto, pois os professores estimulam mais os alunos para que continuem estudando, para permanecerem na escola e a gratuidade desses cursos desperta o interesse daqueles que não poderiam pagar, uma oportunidade que até poucos anos atrás não existia.

Tenho muito interesse na área que o curso oferece. Gosto da área. Pretendo fazer o curso superior para aprimorar meus conhecimentos e poder estar bem preparado para o mercado de trabalho. (F2).

[...], pois pretendo conseguir fazer Agronomia ou veterinária no ano que vem. (F3).

### 3.2.5 A avaliação do curso técnico subsequente em Agropecuária

Responderam a este item tanto os alunos formandos quanto os egressos. Como passaram pela escola em períodos diferentes, os resultados permitem uma boa avaliação do curso e não resultados pontuais, só de uma determinada turma. As respostas a seguir mostram os resultados dos dois grupos juntos, 35 formandos e 23 egressos, portanto 58 avaliações.

Os alunos deveriam responder as questões optando, em cada item, pelas opções ruim, razoável, bom e muito bom. O resultado completo levantado está apresentado no anexo D, no final desta dissertação. Serão abordados aqui os itens mais apontados em cada caso.

#### QUADRO 17 – ITENS COM CONCEITO MUITO BOM NO CURSO

ITENS AVALIADOS	CITAÇÕES
Relacionamento dos professores com os alunos	20
Relacionamento dos técnicos com os alunos	20
Qualidade do estágio realizado	18
Desempenho dos professores com relação às aulas práticas	18
Desempenho dos professores com relação aos conteúdos	17
Desempenho dos técnicos com relação às atividades práticas	17
Ambiente escolar com relação aos colegas	17
Ambiente escolar com relação aos funcionários da escola	17
Organização e qualidade geral do curso	16
Atividades escolares esportivas	16
Preparação do aluno para o exercício profissional	16

Fonte: dados da pesquisa

Os questionários mostram que tanto um quanto o outro grupo têm uma opinião muito favorável em relação ao curso e à escola. As dificuldades apontadas parecem não mudar o conceito geral de que foi uma experiência de valor.

Em minha opinião, a escola é excelente. Os professores são muito bons. A escola tem ótima estrutura. (F4).

Pude aprender muita coisa nesta Instituição de ensino, desde as disciplinas até relacionamento com colegas, professores e funcionários [...], com o curso fui contratado numa empresa na região noroeste paulista, pelo que estudei e pelas experiências que tinha. (E4).

Uma das questões levantadas junto aos alunos, professores e técnicos questionava se o tempo de duração do curso subsequente seria suficiente para se oferecer um bom curso. As opiniões se dividiram entre fazer um curso mais enxuto e objetivo, visando mais as oportunidades de emprego e a possibilidade de se oferecer um curso ainda melhor. Mas de um modo geral, os alunos consideram o curso bom, que a escola tem muito boa infraestrutura e demonstram também que além dos conhecimentos teóricos e práticos, outros valores foram despertados.

Eu acho que o curso em dois anos poderia dividir a carga horária e proporcionar ao aluno subsequente um tempo de pesquisa [...], eles saem ainda sem muita oportunidade de vivenciar a escola e ao redor de maneira mais completa, mais lenta, o que poderia trazer até mais segurança profissional pra eles. (P4).

Aprendi a ter respeito com as pessoas e enxergar o mundo em todos os aspectos (financeiro, econômico, humanístico, etc). (E5).

Aprendi muito, como por exemplo: ter horários rígidos para todas as atividades, conviver com um grupo grande de pessoas, dividir tarefas, respeitar filas, ter que arrumar as próprias coisas, estudar o dia todo, conhecer pessoas de todas as regiões e inclusive de outro país. Sinto saudade de tudo, de cada momento que passei na escola, das competições de futebol, das festas na escola e na cidade. (F5).

#### QUADRO 18 – ITENS COM CONCEITO BOM NO CURSO

ITENS AVALIADOS	CITAÇÕES
Organização e qualidade geral do curso	41
Preparação do aluno para o curso superior	34
Atendimento ao aluno nos horários de reforço	34
Atividades escolares desenvolvidas em sala de aula	34
Preparação do aluno para o curso superior	34
Atendimento ao aluno na biblioteca	32
Entrosamento da escola com o mundo do trabalho (extensão, parcerias, estágios e pesquisas)	30
Grade escolar (disciplinas oferecidas; cargas horárias e distribuição por semestre)	29
Desempenho dos técnicos com relação às atividades práticas	29
Acompanhamento psicológico ao aluno que necessita de orientação	28
Desempenho dos professores com relação aos conteúdos	28

Fonte: dados da pesquisa

Com relação aos itens avaliados como razoável e ruim, os alunos apontam os pontos que podem e devem ser melhorados. É um curso que enfrenta mais dificuldades para conciliar teoria e prática, pelo pouco tempo que o aluno fica no instituto. Exemplo disso, em determinadas situações e em função da própria estrutura da escola fazenda, é comum que os alunos desenvolvam determinadas atividades práticas sem que antes tenham visto a teoria, o que causa prejuízo na construção do conhecimento. Por exemplo, logo que chega à escola o aluno acompanha a atividade de plantio de hortaliças, sem que antes tenha tido aulas teóricas de diversos conteúdos como: solo, adubação, calagem etc. Situações como essas têm sido amenizadas através de seus professores e coordenadores na busca de melhores resultados. Outro exemplo foi a substituição da matriz curricular antiga por outra oferece conteúdos em português (Comunicação) e matemática (Matemática Aplicada), já que muitos alunos estavam fora da escola média a muito tempo e não vêm para o Instituto com o preparo necessário. Essas dificuldades não se resolvem em pouco tempo, como bem observa o entrevistado

Uma qualidade melhor de ensino prá eles, que precisam de uma dedicação melhor. Principalmente na parte de português e matemática, eles têm dificuldades [...] se não for bem colocadas essas matérias, eles não aceitam bem. Tem que ser de forma técnica, que não seja muito cansativo. (T2).

#### QUADRO 19 – ITENS COM CONCEITO RAZOÁVEL NO CURSO

ITENS AVALIADOS	CITAÇÕES
Incentivo ao aluno à participação em eventos, à produção de trabalhos, empreendimentos e recebimento de bolsas	29
Comunicação da escola com o aluno	26
Aperfeiçoamento das habilidades matemáticas de operação e raciocínio lógico	24
Acompanhamento pedagógico ao aluno e orientação nas dificuldades acadêmicas (sala de aula e outros problemas)	24
Atendimento ao aluno para o cumprimento de escalas e monitorias	23
Desenvolvimento da conscientização dos direitos individuais de participação e envolvimento em decisões societárias	22
Entrosamento escola e família	22
Instalações físicas da escola (alojamentos, salas, biblioteca, quadras, cantina, refeitório e outros)	22
Aperfeiçoamento das habilidades de leitura, interpretação, fala e escrita	21
Prevenção contra drogas na escola	21

Fonte: dados da pesquisa



Os alunos reclamam também da comunicação e orientações que recebem na escola, que afeta a parte de eventos, parcerias, pesquisas, monitorias e escalas. Como é um aluno que fica pouco tempo e quase sempre no campo, reclamam de não ter o acesso às informações com a mesma facilidade que têm os alunos do curso integrado.

A prática da Monitoria no contexto educativo define-se como processo pelo qual alunos auxiliam outros alunos na situação ensino-aprendizagem. Exige planejamento rigoroso e nem sempre é o que se nota no dia a dia da instituição escolar. São comuns ocasiões em que o monitor apresenta-se para a monitoria sem ao menos o conhecimento prévio da atividade a ser desenvolvida. Assim, nessas situações, acontece de o monitor desenvolver uma atividade para atender a demanda da escola. Para a instituição tal prática torna-se bastante cômoda, pois não investe nem em pessoal nem em material. Daí decorre as críticas a um processo que poderia ser de grande valia para a construção do conhecimento.

São recorrentes dentro da instituição opiniões contrárias à monitoria, quando muitos defendem a sua extinção. Entretanto, se a monitoria fosse bem planejada, supervisionada, seria efetivamente aliada do ensino-aprendizagem. (P5).

#### QUADRO 20 – ITENS COM CONCEITO RUIM NO CURSO

ITENS AVALIADOS	CITAÇÕES
Desenvolvimento da conscientização dos direitos individuais de participação e envolvimento em decisões societais	22
Prevenção contra drogas na escola	20
Educação/orientação sexual oferecida na escola	16
Segurança oferecida ao aluno na escola	15
Atendimento ao aluno no internato	12
Atendimento ao aluno no refeitório	11
Acompanhamento ao aluno que necessita de cuidados de saúde	10
Instalações físicas da escola (alojamentos, salas, biblioteca, quadras, cantina, refeitório e outros)	10
Incentivo ao aluno à participação em eventos, à produção de trabalhos, empreendimentos e recebimento de bolsas	10
Acompanhamento psicológico ao aluno que necessita de orientação	9
Entrosamento escola e família	7

Fonte: dados da pesquisa

O estágio<sup>26</sup> também seria mais eficiente se houvesse interesse de ambas as partes: empresa e aluno. No entanto, o que se percebe é que as empresas não valorizam muito esse processo. Em contrapartida o estagiário, ao perceber que não é valorizado, acaba cumprindo o período mais como obrigação curricular. De um modo geral, os alunos gostam do estágio que fazem, mas aquele jovem que não teve esta sorte precisa ser ouvido pela escola. Outro acompanhamento que precisa ocorrer mais intensamente é o da trajetória do aluno egresso, das suas experiências profissionais, de seus salários e das oportunidades de trabalho. Esse parece ser o ponto principal para o aluno subsequente, ele deseja ser ouvido mais, deseja participar mais. No questionário e avaliações que fizeram, os alunos deixaram pequenas pistas que permitem compreender à que se referem. Não é preciso comentar muito, eles falam por si.

Focar mais em problemas mais sérios como drogas e bebidas em vez de ficar vendo cama arrumada no alojamento. (F6)

Quer comentar que o Instituto oferece uma estrutura de ótima qualidade, professores com nível profissional muito bom. Porém alguns não condizem com a realidade atual, não respeitam os alunos e são muito autoritários. (F7).

Melhorar as instalações, implantar a equinocultura que está demorando, conseguir logo o laboratório de irrigação e melhorar as aulas práticas. O Alojamento é horrível, 18 pessoas para 3 chuveiros e 2 vasos. Mas a escola oferece uma alimentação privilegiada, ninguém deve reclamar disso. (F8).

Se ele não consegue entrar no mercado de trabalho, volta pro seu meio e fica lá, perdido. Ele tem vergonha de procurar a escola porque às vezes está capinando café. Falta a escola fazer um acompanhamento melhor. (F9)

Problemas graves apontados pelos alunos, como a falta de segurança e as drogas, aumentaram com a grande expansão das vagas e só recentemente a escola tem no seu quadro efetivo profissionais de apoio. São dificuldades estruturais e precisam ser ajustados e corrigidos na comunidade escolar, com a participação de todos. Para que isso aconteça, a Instituição necessita abrir espaços para essa discussão, que é deixada sempre para outro momento diante de outras prioridades escolares consideradas mais urgentes e que são, na verdade, pautas muito mais fáceis de serem abordadas.

Esta pesquisa permitiu compreender que, embora ainda distante do sonho de integração entre educação emancipadora e trabalho, é preciso muito pouco esforço por parte de todos os envolvidos com este curso, e provavelmente com outros subsequentes, para que eles cumpram o papel de oferecer o melhor possível aos anseios do jovem que, por diferentes motivos, retardou a sua oportunidade de escolarização e profissionalização.

---

<sup>26</sup> Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo dos educandos. (P 6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma das questões finais do questionário aplicado, tanto aos formandos quanto aos egressos, perguntava-se ao jovem se, podendo voltar no tempo, ele faria novamente o curso. Apenas dois responderam não. Um deles afirmou que não o faria porque não gostava da área e o outro respondeu que não o faria porque já estava formado havia cinco anos e não tinha conseguido emprego, precisando, até aquele momento, trabalhar com o pai. Estes resultados evidenciam muito bem a reflexão colocada ao longo deste trabalho. A proposta de ver o curso técnico subsequente em Agropecuária, pelo olhar do seu aluno, ficou respondida por todos os demais entrevistados que, não só responderam que o fariam novamente, mas teceram ainda comentários, mesmo com algumas críticas, muito favoráveis ao que viveram ali. Eles conseguem ver no curso a oportunidade que estava faltando para poder recomeçar a vida profissional com mais segurança, para poder ganhar melhor e, talvez, fazer um curso superior. O caso do segundo aluno, aquele que não seguiu em frente, representa todos os alunos que não atingiram o perfil dos demais. Faz parte do grupo que ficou de fora, que não teve acesso ao Instituto.

É portanto inegável que o curso está bem e corresponde aos anseios de jovens, de classe média, que por diferentes motivos (muitos apontaram reprovações e necessidade de trabalhar), tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas. Mas existe um grupo muito mais prejudicado que não está chegando ali e, se chega, como o jovem citado, continua excluído, porque a escola está organizada para atender ao outro grupo apenas. No Fórum Mundial de Educação Profissional realizado em maio último, a professora doutora Rosa Nunes, referindo-se aos institutos federais, afirmou que eles atendem às elites e que “ não os escolhe quem quer, mas os que podem” (Fórum Mundial de Educação, 29/05/2012). Os alunos que têm chegado até os cursos subsequentes, no caso dos institutos federais, não representam o grupo de jovens mais prejudicados socialmente no país. É um curso que atende, na sua maioria, jovens de classe média que procuram no curso a oportunidade, segundo os alunos entrevistados, bastante satisfatória de voltar aos estudos interrompidos, buscar um emprego e, talvez, um curso superior.

A política dos cursos subsequentes como as dos demais cursos profissionalizantes no Brasil, por tudo que foi analisado nos capítulos dois e três, é uma política que atende às pessoas no sentido de lhes oferecer empregabilidade. Muito reduzida às funções operacionais, atende aos comportamentos e competências exigidas pelas empresas. Na forma como estão

organizadas as diretrizes da educação profissional, elas preparam para o trabalho sem que o jovem seja despertado para as condições sociais da sua realidade. De certa forma, todos os envolvidos no processo se distanciam de ações que possam despertar atitudes e valores de vida, que mostrem ao jovem o trabalho dentro de um contexto maior, além da sua individualidade. Desta maneira, o aluno é preparado para sair dali e arrumar um emprego, independentemente se isso vai lhe proporcionar qualidade de vida ou não. E, desta forma, considera-se cumprida a tarefa da escola.

Portanto, com relação à naturalização de ofertar ensino técnico para determinada classe social, isso acontece sim no curso subsequente. Os cursos técnicos profissionalizantes, na forma como estão estruturados hoje, eles procuram atender às necessidades do mundo capitalista e têm como objetivo principal permitir o ingresso imediato do aluno no mercado de trabalho. A preocupação do Estado com a inserção social e econômica do jovem supera a vontade de oferecer uma formação ampla e emancipatória.

Com relação ao suporte que o curso subsequente poderia oferecer no sentido de permitir que o aluno siga em frente nos estudos e tenha acesso ao ensino superior, o presente trabalho demonstrou que isso tem acontecido em parte. A criação de cursos superiores e tecnólogos nos institutos facilita a permanência do aluno e desperta o seu interesse pelos mesmos, embora ele não consiga concorrer com igualdade de condições com os alunos do curso integrado, por conta das deficiências educacionais que teve. Alguns conseguem garantir a sua vaga, e isto é bom. Mas o curso subsequente tira do aluno a possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, o que poderia facilitar sua compreensão sobre os mesmos e ajudar em provas e seleções que trabalham o conteúdo desta maneira. Além disso, como vimos na pesquisa, é um jovem que embora não seja muito pobre, precisa trabalhar. Já vem para o instituto com este objetivo.

Quanto à qualidade de ensino oferecida, de acordo com a pesquisa, os alunos não demonstram que está ruim. Pelo contrário, avaliam tanto o curso como a instituição como bons. Mesmo apontando falhas, consideram que o curso foi uma boa oportunidade em suas vidas e que o fariam novamente porque ele abriu espaço para que conseguissem melhores condições de trabalho. O fato do curso levá-los ao ensino superior ou não, não os decepciona, porque não corresponde às principais expectativas que trazem. Na verdade, as dificuldades apontadas por eles indicam um quadro de uma escola que cresceu muito e não consegue, pelo menos por enquanto, responder a todas as suas necessidades, embora algumas sejam organizacionais. É preciso lembrar que os Institutos Federais já tinham boa infraestrutura e bons professores, como aparece na fala dos próprios alunos, o que tem ajudado muito neste

processo de expansão. Por outro lado, fica a dúvida se, passada esta fase de crescimento e vagas, ocorrerá por parte do Estado uma efetiva busca por qualidade, que envolva valorização da educação no país, valorização do profissional da educação, políticas educacionais não pontuais e assistencialistas, mas com currículos integrados de trabalho com formação humanística, tecnológica e cultural. E, o mais importante, que estas políticas sejam oferecidas para todos.

Finalizando, o curso técnico subsequente em Agropecuária é uma oportunidade muito promissora no sentido de poder resgatar um papel social frente às desigualdades educacionais do país. Os institutos federais têm um papel a cumprir em relação a muitos jovens que não conseguem atingi-los e também com os que ali estão, no sentido de participar e lutar por uma escola profissional que ofereça as mesmas condições educacionais para todos os jovens, independentemente de suas condições sociais. E o curso subsequente, oferecido com qualidade, pode significar este resgate. O levantamento de pontos positivos e negativos pode subsidiar debates e permitir que a comunidade acadêmica se envolva elaborando propostas de melhorias e fortalecimento do mesmo. Além disso, a organização curricular dos cursos subsequentes em especial, e de outros da escola, deve permitir que o aluno tenha pleno conhecimento de seus direitos frente à sociedade, com relação à sua formação e posicionamento nas relações de trabalho. Desta forma, a instituição escolar tem que manter certa neutralidade e independência em relação ao mercado de trabalho se não quiser ser apenas reprodutora de desigualdades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996. 256p.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.
- BEHRING, Elaine Roschetti, BOSCHETTI, Ivanente. *Política social: fundamentos e história*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 213 p.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. *O ethos do trabalho sobre a insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho*. 2006. 257 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.
- \_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11.ed. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996. 224 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 de nov.2011.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www81.dataprevi.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 29 de jan.2011.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário da União*. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui a Parceria Público Privada - PPP. *Diário Oficial da União*, DF, 31 de dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, p. 1, 30 de dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 16/99, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 25 de nov.1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição (1937), Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1909.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição (1988), Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto 2.208, de 14 de abril de 1997. Regulamenta os artigos 36 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

CARRANO, Paulo, FALCÃO, Nádia. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho? In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. 276 p.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil - o longo caminho*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 236 p.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Políticas públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. In: CANELA, Guilherme (Org.). *Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo*. São Paulo, Cortez, 2008. 342 p.

CAVALCANTE, Francisco Leonardo dos Santos. *Proposições Liberais e Não Liberais e as Reformas Educacionais no Brasil (Período de 1889 a 1989)*. Disponível em <<http://www.conteudoescola.com.br/component/content/article/30/118>>. Acesso em 20 de nov.2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. 176 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2.ed. São Paulo/ Brasília: editora da UNESP/FLACSO, 2000. 190 p.

\_\_\_\_\_. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973. 157 p.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: MATO, Daniel (Coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p 95-109.

FESTA, Regina. Movimento popular, comunicação alternativa e cultura. In: FESTA, Regina e LINS e SILVA, Carlos Eduardo (Orgs.). *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo, Paulinas, 1986. p. 9-30.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREITAS, Rita de Cássia. *Em nome dos filhos, a formação de redes de solidariedade - algumas reflexões a partir do Caso Acari*. Revista Serviço Social e Sociedade, n.71, São Paulo: Cortez, 2002. 93 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 99-133.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006. 372 p.



\_\_\_\_\_. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004. 338 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. 176 p.

GADOTTI, Moacir. Trabalho e Educação numa perspectiva emancipatória. In: *II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica*. Florianópolis, 2012. 7 p.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, História da educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Mídia e democracia: o quarto versus o quinto poder. In: *REVISTA DEBATES*. Porto Alegre, v.1, n.1, p. 6-25, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/viewFile/2505/1286>>. Acesso em 10 de nov.2011.

HAMELINK, Cees. Direitos humanos para a sociedade da informação. In: MELO, José Marques de; SATHLER, Luciano. *Direitos à comunicação na sociedade da informação*. São Bernardo do Campo, Metodista, 2005. p.103-151.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados do Censo Educacional do Brasil 2010*. Brasília: INEP/MEC, 2010. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao\\_divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2011.

JAMBEIRO, Othon. A re-configuração do ambiente regulador das comunicações na sociedade da informação. In: RAMOS, Murilo César; SANTOS, Suzy (Orgs.). *Políticas de comunicação: buscas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Paulus, 2007. p. 99-125.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2007. 104 p.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: FILHO, Domingos Leite Lima (Org.) *Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999. p. 365-383.

LAVINAS, Lena. A estrutura do financiamento da proteção social brasileira e as contas da proteção social. In: DEDECCA, Claudio Salvadori; PRONI, Marcelo Eishaupt (Orgs.). *Economia e Proteção Social: textos para estudo dirigido*. Campinas:UNICAMP, 2006. 400 p.

LENHARDT, Gero. Teoria do Estado e Política social. In: OFFE, Claus (Org.) *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. P. 10-55.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, v.1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARX, Karl. A produção da sociedade (1 e 2). In: IANNI, Octávio (Org.). *Karl Marx: coleção grandes cientistas sociais*. 6.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1988, p. 45-96.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. Disponível em <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>. Acesso em 24 de out. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em 4 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 26 de out. 2011.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene. *Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: Uma história em Imagens*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Centro Paula Souza, 2002. v. 1. 239 p.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). *As Razões da Educação Profissional: Olhar da Demanda*. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/senai/>>. Acesso em 20 de jan. 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICADOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) - *Relatório sobre o Sistema Educacional do Brasil*, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html#sis>>. Acesso em: 04 de jan. 2011.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Direito à Comunicação Comunitária, participação popular e cidadania. In: *Lumina: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação*. Juiz de Fora: UFJF, v.1, n.1. jun., p.1-29, 2007. Disponível em <<http://www.ciciliaperuzzo.pro.br>>. Acesso em 04 fev.2012.

PETEROSI, Helena Gemignani. *Formação do Professor para o Ensino Técnico*. São Paulo: Loyola, 1994. 191 p.

RAMOS, Murilo César. *Crítica a um Plano Nacional de Banda Larga: uma perspectiva da economia política das políticas públicas*. Brasília: Anais da IV Conferência ACORN-REDECOM, 2010. Disponível em: <<http://www.acorn-redecom.org/papers/acornredecom2010ramos.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. 267 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação*. São Paulo, SE/CENP, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. V. 5. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 96 p.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SOARES, Rosemary Dore. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. Belo Horizonte, MG, 1982. Dissertação de mestrado em Educação, UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. *A concepção gramsciana de Estado e o debate sobre a escola*. São Paulo, SP, 1992. Tese de doutorado em Filosofia da Educação. PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ensino técnico no Brasil: 90 anos das escolas técnicas federais. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 18, mar. 1999, p. 108-15.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. “*Juventude e Políticas Públicas no Brasil*”. In: ANPED. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24. São Paulo: ANPED, 2003.

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. 276 p.

WEBER, Max. Política como vocação. In: GERTH, H.H, WRIGHT, Mills (Orgs). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 98-153.

WEFFORT, Francisco C.(Org). *Os Clássicos da Política*. Vol.I. São Paulo:Ática,1999. 288 p.

\_\_\_\_\_. (Org). *Os Clássicos da Política*. Vol. II. São Paulo: Ática, 2006. 280 p.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. *A Reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1035124.pdf>>. Acesso em: 03 de jan. 2012.

#### **Website:**

**Agência EducaBrasil** – <http://www.educabrasil.com.br/eb/default.asp> , acessado em 05 de janeiro de 2012.

**Gerdau** – <http://www.gerdau.com.br/> , acessado em 14 de abril de 2012.

**HSM** – <http://www.hsm.com.br/>, acessado em 14 de abril de 2012.

**Pronatec** – <http://pronatec.mec.gov.br/> , acessado em 20 de março de 2012.

**Universitário** – <http://www.universitario.com.br/11/> , acessado em 02 de abril de 2012.

**Webartigos** – <http://www.webartigos.com/> , acessado em 20 de março de 2011.

## **ANEXO A – PESQUISA DIAGNÓSTICA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES E TÉCNICOS DO IFSULDEMINAS - CAMPUS MUZAMBINHO**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

(Entrevista realizada com professores e técnicos dos cursos técnicos de nível médio em Agropecuária, que trabalham com os cursos concomitantes e subsequentes no instituto).

1. Você poderia fazer a sua identificação e falar um pouco sobre o cargo que ocupa no instituto?
2. Fale um pouco sobre a sua experiência de trabalho com relação aos cursos técnicos de nível médio.
3. Você acompanhou a implantação do curso Subsequente na instituição? Como ocorreu? Fale um pouco sobre a sua experiência com este curso em especial.
4. O curso oferecido ao subsequente é o mesmo oferecido ao concomitante?
5. Você trabalhou ou trabalha com os dois grupos juntos, isto é, simultaneamente?
6. Você observa alguma diferença significativa entre os dois grupos? Em caso afirmativo, quais?
7. (Se a resposta anterior foi sim) Você acha que essas diferenças são decorrentes somente da diferença de idade entre os dois grupos?
8. Como é o aproveitamento do aluno subsequente no curso e quais as maiores dificuldades de aproveitamento que ele manifesta?
9. Os alunos subsequentes, pela idade que têm, já poderiam estar em um curso de nível superior. Você conhece algo sobre a trajetória de vida deste aluno?
10. No decorrer do seu trabalho surgem oportunidades que possibilitem ao aluno subsequente falar de si mesmo, ou talvez de experiências de trabalho pelo qual tenha passado?
11. Você conhece o perfil do aluno subsequente e as expectativas que ele traz em relação ao curso?
12. O curso subsequente do Instituto já é oferecido há quatorze anos. Você presenciou ou participou de alguma avaliação do mesmo?
13. O que você conhece sobre o acompanhamento dos egressos do curso e sua inserção no mercado de trabalho?
14. O que você mudaria no formato do curso para melhor atender aos alunos?
15. O aluno subsequente fica na Escola, numa situação normal, por um ano e meio. Considera que este tempo é suficiente para a proposta do curso?
16. Cite pontos positivos no curso técnico subsequente.
17. Cite pontos negativos no curso técnico subsequente.
18. Há algo que eu não tenha perguntado e que você considere importante observar e completar?

Muito obrigada por participar.

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMANDOS



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL DE MINAS GERAIS

- CAMPUS MUZAMBINHO - (Estrada Morro Preto, caixa postal nº 02)

PROJETO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS QUE **ESTÃO CURSANDO** O ÚLTIMO SEMESTRE DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA.

Prezado(a) participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o Ensino Técnico Subsequente de nível médio em Agropecuária deste Instituto, como projeto de dissertação de mestrado de Náisa Márcia de Oliveira Viana, professora desta Escola, sob a orientação do Professor Doutor Adilson Vaz Cabral Filho, da Universidade Federal Fluminense – UFF, do Projeto Minter, de parceria entre CAPES, UFF e Instituto Sul de Minas. O objetivo da pesquisa é analisar o Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do Instituto através da percepção de seus alunos, compreendendo o perfil destes alunos e as implicações deste curso em suas vidas.

Neste questionário, você será convidado a falar sobre você, sua experiência educacional e profissional, as razões que o fizeram procurar o curso subsequente, suas impressões sobre ele e suas expectativas para o futuro com relação aos estudos e ao trabalho. Suas respostas são muito importantes para o sucesso da pesquisa e certamente contribuirão para a melhoria dos cursos técnicos subsequentes. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos que a sua identidade e todas as informações obtidas por meio deste questionário são sigilosas. Caso concorde em participar desta pesquisa, por favor, assine a declaração de consentimento que segue abaixo. Você vai gastar em torno de 25 minutos para responder ao questionário.

### Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que fui informado (a) sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma) \_\_\_\_\_

Local e Data: Muzambinho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES E OBSERVAÇÕES AO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

- Leia atentamente as questões.
- Preencha o questionário à caneta e, se possível, não deixe nenhuma questão sem resposta.
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o aplicador.
- Neste questionário, considera-se aluno que abandonou algum curso técnico aquele que deixou o curso sem obter o diploma de técnico, por não concluir alguma(s) etapa(s) obrigatória(s) do curso: disciplina(s); realização de escalas; estágio; relatório de estágio; realização de seminário de conclusão do curso técnico.
- Caso você deseje fazer contato com a responsável, e-mail: nviana@eafmuz.gov.br  
Celular (35) 9981 4656

**GRUPO I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Endereço (Rua, Avenida, Praça etc.): \_\_\_\_\_

Nº: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone Residencial: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Celular: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ E-mail : \_\_\_\_\_

1. Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?

( ) Sem declaração ( ) Branco(a) ( ) Preto(a) ( ) Pardo(a) ( ) Amarelo(a) ( ) Indígena

4. Religião: ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

5. Você possui algum tipo de deficiência?

( ) Não

( ) Sim. Que tipo de deficiência?

( ) Física ( ) Auditiva ( ) Visual ( ) Mental ( ) Múltipla ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

6. Estado civil atual:

( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Mora com um(a) companheiro(a) ( ) Viúvo(a)

( ) Separado(a), desquitado(a)

7. Você tem filhos? ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Não

8. Quando não está na escola, você mora? ( ) Zona rural ( ) Zona urbana

**GRUPO II – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO FAMILIAR**

1. Atividades Laborativas:

Tipo de ocupação da mãe: \_\_\_\_\_

Tipo de ocupação do pai: \_\_\_\_\_

Tipo de ocupação do companheiro (a): \_\_\_\_\_

Caso não tenha os pais ou companheiro (a), qual a ocupação de alguém próximo com quem você divide despesas? \_\_\_\_\_

2. Sua família mora? ( ) Zona rural ( ) Zona urbana

3. Com relação à propriedade rural:

( ) Não trabalho em propriedade rural

( ) Não possuímos propriedade rural

( ) Eu possuo propriedade rural ( ) Meus pais possuem propriedade rural

( ) Trabalho e/ou trabalhamos em nossa(s) propriedade(s) rural(ais)

( ) Trabalho e/ou trabalhamos em propriedade rural de outros

4. Número de pessoas de sua família (inclusive você) que residem ATUALMENTE em sua casa: \_\_\_\_\_

5. Renda familiar NA ATUALIDADE (somatório da renda de todos que trabalham em sua casa, incluindo você, considerando renda formal e informal).

- ( ) Até 1 salário mínimo ( ) De 9 a 12 salários mínimos  
 ( ) De 1 a 3 salários mínimos ( ) De 12 a 15 salários mínimos  
 ( ) De 3 a 6 salários mínimos ( ) Mais de 15 salários mínimos  
 ( ) De 6 a 9 salários mínimos ( ) Nenhuma renda

6. Qual a escolaridade de seus pais?

Nível de Ensino	Pai	Mãe
Nunca estudou		
Ensino Fundamental incompleto (1ª a 4ª série)		
Ensino Fundamental completo (5ª a 8ª série)		
Ensino Médio incompleto		
Ensino Médio completo		
Ensino Técnico Médio incompleto		
Ensino Técnico Médio completo		
Ensino Superior incompleto		
Ensino Superior completo		
Pós-graduação		
Não sei		

7. Relacione abaixo os bens e as características de sua moradia NA ATUALIDADE:

- A casa em que você mora é propriedade? ( ) Própria ( ) Da família ( ) Alugada  
 A casa em que você mora tem banheiro interno? Sim. ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem sala? Sim. ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem quarto? Sim. ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem televisão? Sim. ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem geladeira? Sim. ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem telefone celular? Sim. ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem rádio/aparelho de som? Sim. ( ) Um ( ) Dois ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem aparelho de DVD? Sim. ( ) Um ( ) Dois ou mais ( ) Não  
 A casa em que você mora tem máquina de lavar roupa? ( ) Sim ( ) Não  
 A casa em que você mora tem freezer? ( ) Sim ( ) Não  
 A casa em que você mora tem telefone fixo? ( ) Sim ( ) Não  
 A casa em que você mora tem computador? ( ) Sim ( ) Não Tem Internet? ( ) Sim ( ) Não  
 A casa em que você mora tem automóvel? Sim. ( ) Um ( ) Dois ou mais ( ) Não

### GRUPO III – DADOS DA SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Você já trabalhou antes de fazer este curso subsequente atual?

- ( ) Não. ( ) Sim. Quantos anos? \_\_\_\_\_ Começou a trabalhar com que idade? \_\_\_\_\_



**2. Quanto ganhava?**

- Até 1 salário mínimo                       De 9 a 12 salários mínimos  
 De 1 a 3 salários mínimos                 De 12 a 15 salários mínimos  
 De 3 a 6 salários mínimos                 Mais de 15 salários mínimos  
 De 6 a 9 salários mínimos                 Nenhuma renda pessoal, só ajudava a família.

**3. Em qual setor econômico você exercia sua atividade profissional?**

- Setor Primário (agricultura, pecuária, mineração extrativismo vegetal e caça)  
 Setor Secundário (indústria)  
 Setor Terciário (serviços em geral: comércio, educação, informática etc.)

**4. Qual era a sua carga horária SEMANAL de trabalho? \_\_\_\_\_ horas.****5. Qual era a sua satisfação em relação à sua ATIVIDADE PROFISSIONAL?**

- Insatisfeito             Indiferente             Satisfeito

**6. Você trabalha atualmente (à noite, final de semana ou férias)?**

- Sim. Atividade: \_\_\_\_\_  
 Não. Só estudo.

**7. Se você respondeu que trabalha, ATUALMENTE, responda as questões de 7.1 até 7.6.****7.1. Qual é a sua renda pessoal, mensal?**

- Até 1 salário mínimo                       De 9 a 12 salários mínimos  
 De 1 a 3 salários mínimos                 De 12 a 15 salários mínimos  
 De 3 a 6 salários mínimos                 Mais de 15 salários mínimos  
 De 6 a 9 salários mínimos                 Nenhuma renda

**7.2. Em qual setor econômico você exerce sua atividade profissional?**

- Setor Primário (agricultura, pecuária, mineração extrativismo vegetal e caça)  
 Setor Secundário (indústria)  
 Setor Terciário (serviços em geral: comércio, educação, informática etc.)

**7.3. Qual é a sua atual carga horária semanal de trabalho? \_\_\_\_\_ horas.****7.4. Qual é o seu VÍNCULO EMPREGATÍCIO?**

- Empregado com carteira assinada  
 Empregado sem carteira assinada  
 Funcionário público concursado  
 Autônomo/prestador de serviços  
 Contrato temporário  
 Estagiário  
 Proprietário de empresa/negócio  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

7.5. Qual a relação entre a área profissional do curso técnico que você faz e o seu trabalho atual?

- ( ) Não tem relação com a área profissional do curso técnico  
 ( ) Pouco relacionada  
 ( ) Razoavelmente relacionada  
 ( ) Muito relacionada

7.6. Qual a sua satisfação em relação à sua atividade profissional atual?

- ( ) Insatisfeito      ( ) Indiferente      ( ) Satisfeito

#### **GRUPO IV – DADOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL ANTERIOR**

**1. Indique com um X em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental e no ensino médio:**

Tipo de Escola		O Ensino Fundamental (1ª a 8ª série)	O Ensino Médio (2º grau)
1	Somente em escola pública		
2	Somente em escola particular		
3	Maior parte em escola pública		
4	Maior parte em escola particular		

**2. Em que ano você terminou o Ensino Médio?** \_\_\_\_\_

**3. Em que ano você começou o Ensino Técnico aqui?** \_\_\_\_\_

**4. Antes de cursar este Ensino Técnico, você interrompeu ou atrasou alguma vez seus estudos?**

- ( ) Sim      ( ) Não

**5. Caso você tenha interrompido, ou atrasado, o que aconteceu?**

- ( ) Fui reprovado. Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
 ( ) Abandonei a escola porque tive muitas dificuldades. Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
 ( ) Parei porque não gostava de estudar. Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
 ( ) Parei porque precisava trabalhar. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**6. Porque você não cursou o ensino médio junto com o técnico (concomitante) aqui no instituto?**

- ( ) Não sabia da possibilidade.  
 ( ) Não me interessava o curso técnico, na época.  
 ( ) Não passei no exame de seleção.  
 ( ) Não pude fazer porque tinha que trabalhar.  
 ( ) Comecei mas abandonei o curso porque tive dificuldades.

**7. Você já abandonou algum curso técnico?**

- ( ) Não.      ( ) Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Comecei mas abandonei o curso porque tive dificuldades:

- ( ) mais com a parte técnica      ( ) mais com o ensino médio      ( ) com ambos      ( ) particulares

**8. Se a sua resposta anterior foi SIM, responda as questões abaixo, de 8.1 até 8.5. Se foi NÃO, vá para a questão 9.**

8.1. Nome do curso técnico que abandonou: \_\_\_\_\_

8.2. Foi aqui mesmo no Instituto? ( ) Sim ( ) Não

8.3. Qual o turno do curso que abandonou? ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

8.4. Qual a modalidade do curso técnico que você abandonou:

( ) Integrado<sub>1</sub> ( ) Concomitante Interno<sub>2</sub> ( ) Concomitante Externo<sub>3</sub> ( ) Subsequente ou pós-médio<sub>4</sub>  
( ) PROEJA<sub>5</sub>

1 Curso integrado: ensino técnico e ensino médio são cursados no mesmo curso e na mesma escola, com matrícula única.

2 Curso concomitante interno: ensino técnico e ensino médio são cursados ao mesmo tempo, na mesma escola, mas com matrículas distintas.

3 Curso concomitante externo: ensino técnico e ensino médio são cursados ao mesmo tempo, mas em escolas diferentes, com matrículas distintas.

4 Curso subsequente ou pós-médio : ensino técnico é cursado depois da conclusão do ensino médio.

5 PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA): ensino técnico e ensino médio são cursados por jovens e adultos.

8.5 Indique com um X o quanto cada fator interferiu no abandono do curso técnico.

FATORES		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar o curso técnico. Influenciou?				
		Não	Pouco	Razoavelmente	Muito	Não se aplica
01	Tive necessidade de trabalhar					
02	O curso que escolhi não ajudava a ingressar no mercado de trabalho					
03	Percebi que teria um baixo nível salarial quando formado					
04	Percebi a falta de prestígio da profissão no mercado de trabalho					
05	Tive dificuldade para conciliar o horário de estudo e trabalho					
06	Tive dificuldade para me adaptar ao ritmo pesado do curso					
07	Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão					
08	Fiquei insatisfeito com o curso oferecido pela instituição					
09	Sentia-me estressado por ter que passar o dia todo na escola					
10	Não sentia motivação para continuar os estudos					
11	Tive dificuldades para cumprir as escalas e plantões exigidos pelo curso					
12	Tive dificuldade para acompanhar as disciplinas (falta de base teórica ou prática)					
13	Tive dificuldade para conseguir e/ou concluir o estágio					
14	Tive dificuldade financeira para fazer o curso: transporte, alimentação, material )					
15	Corri risco de perder ou perdi o internato ou a matrícula no curso ( ser expulso)					
16	Tive dificuldades com os procedimentos de avaliação da aprendizagem utilizados.					
17	Fui reprovado					
18	A escola era distante da minha casa e/ou do meu trabalho					
19	Não via importância no que eu aprendia na escola					
20	Não considerava a escola dinâmica, inovadora, nem atrativa					
21	Percebi o desinteresse dos professores por minha formação					

22	Meus professores eram muito exigentes					
23	Tive dificuldade de relacionamento com professor (es)					
24	Tive dificuldade de relacionamento com colega(s)					
25	Sentia-me isolado, não pertencendo a um grupo no curso ou na escola					
26	Sentia falta de conviver com colegas do mesmo sexo na minha turma					
27	Sofri <i>bullying</i> (constrangimento, intimidação, agressão física e/ou verbal)					
28	Sofri discriminação de cor/raça					
29	Sofri discriminação de sexo					
30	Sofri discriminação de religião					
31	Sofri discriminação por ser deficiente físico					
32	Tive problemas de saúde					
33	Minha namorada ou companheira/esposa ficou grávida					
34	Fiquei grávida					
35	Tinha que cuidar dos filhos e/ou da casa					
36	Tive problemas familiares					
37	Minha família não me incentivava a estudar					
38	Mudei de cidade					
39	Prestei serviço militar					
40	Tive a possibilidade de fazer um curso superior					
41	Outro motivo não citado. Qual?					

**9. Qual é a sua escolaridade atual?**

- ( ) Ensino Médio completo  
 ( ) Tenho outro Ensino Técnico Médio completo  
 ( ) Ensino Superior incompleto  
 ( ) Ensino Superior completo  
 ( ) Pós-graduação

**10. Dentre as possíveis razões que levaram você a NÃO INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR, se for este o seu caso, indique com um X o quanto cada uma delas influenciou sua decisão:**

Razões para não ter ingressado no Ensino Superior		Grau de influência sobre minha decisão de não cursar o Ensino Superior. Influenciou?				
		Não	Pouco	Razoavelmente	Muito	Não se aplica
01	Falta de interesse					
02	Grau de dificuldade do vestibular					
03	Falta de preparação para o vestibular					
04	A escola de nível médio não deu base					
05	Falta de condições financeiras					
06	Dificuldade de conciliar trabalho e estudo					
07	Falta curso superior próximo ao meu trabalho ou onde moro					
08	O curso superior a que tenho acesso não oferece o que desejo					

09	Divergência entre o curso escolhido e o desejo familiar					
10	Cuidados com os filhos e/ou com a casa e/ou com os pais					
11	Gravidez própria					
12	Gravidez da namorada, esposa ou companheira					
13	Imprevistos (doença própria ou na família, viagem, mudança)					
14	O curso técnico é suficiente para a minha formação					
15	Desejo fazer o curso superior em outro momento de minha vida					
16	Outra. Qual?					

### GRUPO V – DADOS DO CURSO ATUAL: TÉCNICO SUBSEQUENTE EM AGROPECUÁRIA

1. Dentre as possíveis razões que levaram você a escolher o curso técnico que faz agora, indique com um X o quanto cada uma delas influenciou sua escolha:

Razões para a escolha do curso		Grau de influência sobre minha escolha do curso técnico. Influenciou?				
		Não	Pouco	Razoavelmente	Muito	Não se aplica
01	Falta de opção, não estava fazendo nada					
02	Promoção profissional/progressão na carreira/melhoria de emprego					
03	O prestígio da profissão no mercado de trabalho					
04	Perspectiva salarial					
05	Exigência da empresa em que trabalha ou trabalhava					
06	Facilidade dos alunos formados no curso para conseguirem emprego					
07	Busca por aperfeiçoamento e qualificação profissional					
08	Necessidade de obtenção de diploma de técnico para conseguir emprego					
09	Afinidade ou gosto pela área rural e pela profissão					
10	Realização pessoal					
11	Conhecimento prévio da boa estrutura física e funcional da escola					
12	Boa avaliação e credibilidade do curso					
13	Existência de parceria da escola com empresas para realização de estágio					
14	Gratuidade do curso					
15	Localização da escola					
16	Recursos e atendimento adequado e adaptado ao deficiente físico					
17	Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)					
18	Imposição da família					
19	Estímulo de programa de orientação vocacional realizado anteriormente					
20	Tentei fazer um curso superior e não consegui					
21	Busca de melhoria de conhecimentos para poder fazer faculdade					
22	Possibilidade de estar num ambiente com muitos jovens e bem animado					
23	Propaganda feita pela escola (rádio, cartazes, visitas, outdoor)					
24	Queria sair de casa					
25	Outra. Qual?					

**2. Com relação ao curso que você está terminando, como você o avaliaria? Marque com um X.**

Itens a serem avaliados		Avaliação pessoal em relação ao curso			
		Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
01	Organização e qualidade geral do curso				
02	Grade escolar (disciplinas oferecidas; cargas horárias e distribuição por semestre)				
03	Entrosamento da escola com o mundo do trabalho (extensão, parcerias, estágios e pesquisas)				
04	Desempenho dos professores com relação aos conteúdos				
05	Desempenho dos professores com relação às aulas práticas				
06	Relacionamento dos professores com os alunos				
07	Desempenho dos técnicos com relação às atividades práticas				
08	Relacionamento dos técnicos com os alunos				
09	Atividades escolares desenvolvidas em sala de aula				
10	Atividades escolares práticas desenvolvidas nos setores de produção e pesquisa				
11	Entrosamento das atividades teóricas e práticas				
12	Atendimento ao educando por parte da escola				
13	Atividades escolares esportivas				
14	Atividades escolares artísticas e culturais				
15	Atendimento por parte da escola aos alunos com grandes dificuldades financeiras				
16	Atendimento por parte da escola aos alunos com deficiência(s)				
17	Atendimento ao aluno para o cumprimento de escalas e monitorias				
18	Atendimento ao aluno para o cumprimento de estágios				
19	Atendimento ao aluno no internato				
20	Atendimento ao aluno na biblioteca				
21	Atendimento ao aluno nos horários de reforço				
22	Atendimento ao aluno no refeitório				
23	Acompanhamento pedagógico ao aluno e orientação nas dificuldades acadêmicas (sala de aula e outros problemas)				
24	Acompanhamento psicológico ao aluno que necessita de orientação				
25	Acompanhamento ao aluno que necessita de cuidados de saúde				
26	Recursos didáticos oferecidos pela escola (materiais de multimídia, impressos, acesso a computadores, outros)				
27	Incentivo ao aluno à participação em eventos, à produção de trabalhos, empreendimentos e recebimento de bolsas.				
28	Comunicação da escola com o aluno				
29	Ambiente escolar com relação aos colegas				
30	Ambiente escolar com relação aos funcionários da escola				
31	Entrosamento escola e família				
32	Prevenção contra drogas na escola				
33	Educação/orientação sexual oferecida na escola				
34	Instalações físicas da escola (alojamentos, salas, biblioteca, quadras, cantina, refeitório etc)				
35	Qualidade das refeições oferecidas				
36	Segurança oferecida ao aluno na escola				
37	Desenvolvimento da conscientização dos direitos individuais de participação e envolvimento em decisões societais				
38	Desenvolvimento da capacidade de respeito, tolerância e entrosamento com o outro				
39	Desenvolvimento da capacidade de respeito à natureza				
40	Aperfeiçoamento das habilidades de leitura, interpretação, fala e escrita				
41	Aperfeiçoamento das habilidades matemáticas de operação e raciocínio lógico				
42	Desenvolvimento da postura de liderança, da capacidade de argumentação e de trabalho em equipe				
43	Desenvolvimento da capacidade de ler e consultar livros, revistas, jornais, sites acadêmicos e fazer pesquisa				
44	Qualidade do estágio realizado				
45	Preparação do aluno para o exercício profissional				
46	Preparação do aluno para o curso superior				
47	Tempo de duração do curso				
48	Outros. Citar				

**3. Se pudesse voltar no tempo você faria este curso novamente?**     Sim         Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. Você pretende fazer um curso superior?**     Sim         Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. Há algo que você queira comentar?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6. Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?**     Sim     Não

**Sua participação foi de grande importância! Muito Obrigada.**

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL DE MINAS GERAIS

- CAMPUS MUZAMBINHO - (Estrada Morro Preto, caixa postal nº 02)

PROJETO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: o caso do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho.

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM AGROPECUÁRIA.

Prezado(a) participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o Ensino Técnico Subsequente de nível médio em Agropecuária deste Instituto, como projeto de dissertação de mestrado de Náisa Márcia de Oliveira Viana, professora desta Escola, sob a orientação do Professor Doutor Adilson Vaz Cabral Filho, da Universidade Federal Fluminense – UFF, do Projeto Minter, de parceria entre CAPES, UFF e Instituto Sul de Minas. O objetivo da pesquisa é analisar o Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do Instituto através da percepção de seus alunos, compreendendo o perfil destes alunos e as implicações deste curso em suas vidas.

Neste questionário, você será convidado a falar sobre você, sua experiência educacional e profissional, as razões que o fizeram procurar o curso subsequente, suas impressões sobre ele e suas expectativas para o futuro com relação aos estudos e ao trabalho. Suas respostas são muito importantes para o sucesso da pesquisa e certamente contribuirão para a melhoria dos cursos técnicos subsequentes. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos que a sua identidade e todas as informações obtidas por meio deste questionário são sigilosas. Caso concorde em participar desta pesquisa, presencialmente, por favor, assine a declaração de consentimento que segue abaixo. Se for por e-mail, a sua de resposta ao mesmo indicará o seu consentimento. Você vai gastar em torno de 25 minutos para responder ao questionário.

### Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que fui informado (a) sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma) \_\_\_\_\_

Local e Data: Muzambinho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES E OBSERVAÇÕES AO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

- Leia atentamente as questões.
- Preencha o questionário e, se possível, não deixe nenhuma questão sem resposta.
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o aplicador.
- Neste questionário, considera-se aluno que abandonou algum curso técnico aquele que deixou o curso sem obter o diploma de técnico, por não concluir alguma(s) etapa(s) obrigatória(s) do curso: disciplina(s); realização de escalas; estágio; relatório de estágio; realização de seminário de conclusão do curso técnico.
- Caso você deseje fazer contato com a responsável, e-mail: nviana@eafmuz.gov.br  
Celular (35) 9981 4656



**GRUPO I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Endereço (Rua, Avenida, Praça etc.): \_\_\_\_\_

Nº: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone Residencial: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Celular: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

1. Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?

( ) Sem declaração ( ) Branco(a) ( ) Preto(a) ( ) Pardo(a) ( ) Amarelo(a) ( ) Indígena

4. Religião: ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

5. Você possui algum tipo de deficiência?

( ) Não

( ) Sim. Que tipo de deficiência?

( ) Física ( ) Auditiva ( ) Visual ( ) Mental ( ) Múltipla ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

6. Estado civil atual:

( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Mora com um(a) companheiro(a) ( ) Viúvo(a)

( ) Separado(a), divorciado(a), desquitado(a)

7. Você mora atualmente?

( ) Sozinho ( ) Com seus pais e/ou irmãos

( ) Com um companheiro (a) ( ) Com amigos

8. Você tem filhos? ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Não

9. Número de pessoas de sua família (inclusive você) que residem ATUALMENTE em sua casa: \_\_\_\_\_

10. Renda familiar NA ATUALIDADE (somatório da renda de todos que trabalham em sua casa, incluindo você, considerando renda formal e informal).

( ) Até 1 salário mínimo ( ) De 6 a 9 salários mínimos ( ) Mais de 15 salários mínimos

( ) De 1 a 3 salários mínimo ( ) De 9 a 12 salários mínimos ( ) Nenhuma renda

( ) De 3 a 6 salários mínimos ( ) De 12 a 15 salários mínimos

11. Você mora atualmente? ( ) Zona rural ( ) Zona urbana

12. Atividades laborativas

Tipo de ocupação que exerce atualmente: \_\_\_\_\_

Tipo de ocupação da mãe: \_\_\_\_\_

Tipo de ocupação do pai: \_\_\_\_\_

Tipo de ocupação do companheiro (a): \_\_\_\_\_

Caso não tenha os pais ou companheiro (a), qual a ocupação de alguém próximo com quem você divide despesas? \_\_\_\_\_

**13. Qual a escolaridade de seus pais? Marque com X.**

Nível de Ensino	Pai	Mãe
Nunca estudou		
Ensino Fundamental incompleto (1ª a 4ª série)		
Ensino Fundamental completo (5ª a 8ª série)		
Ensino Médio incompleto		
Ensino Médio completo		
Ensino Técnico Médio incompleto		
Ensino Técnico Médio completo		
Ensino Superior incompleto		
Ensino Superior completo		
Pós-graduação		
Não sei		

**14. Sua família mora?** ( ) Zona rural ( ) Zona urbana

**GRUPO II - DADOS DA SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL ANTERIOR AO CURSO TÉCNICO**

**1. Indique com um X em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental e no ensino médio:**

Tipo de Escola		O Ensino Fundamental (1ª a 8ª série)	O Ensino Médio (2º grau)
1	Somente em escola pública		
2	Somente em escola particular		
3	Maior parte em escola pública		
4	Maior parte em escola particular		

**2. Em que ano você terminou o Ensino Médio?** \_\_\_\_\_

**3. Em que ano você começou o Ensino Técnico em Agropecuária na Escola?** \_\_\_\_\_

**4. Antes de cursar o Ensino Técnico, você interrompeu ou atrasou alguma vez seus estudos ?**  
( ) Sim ( ) Não

**5. Caso você tenha interrompido, ou atrasado, o que aconteceu?**

( ) Fui reprovado. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

( ) Abandonei a escola porque tive muitas dificuldades. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

( ) Parei porque não gostava de estudar. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

( ) Parei porque precisava trabalhar. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**6. Porque você não cursou o ensino médio junto com o técnico (concomitante) aqui no instituto?**

( ) Não sabia da possibilidade.

( ) Não me interessava o curso técnico, na época.

( ) Não passei no exame de seleção.

( ) Não pude fazer porque tinha que trabalhar.

( ) Comecei mas abandonei o curso porque tive dificuldades.

### 7. Você já abandonou algum curso técnico?

( ) Não. ( ) Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Comecei mas abandonei o curso porque tive dificuldades:

( ) mais com a parte técnica ( ) mais com o ensino médio ( ) com ambos ( ) particulares

### 8. Se a sua resposta anterior foi SIM, responda as questões abaixo, de 8.1 até 8.5. Se foi NÃO, passe para o grupo III de questões:

8.1 Nome do curso técnico que abandonou:

\_\_\_\_\_

8.2. Foi aqui mesmo no Instituto? ( ) Sim ( ) Não

8.3. Qual o turno do curso que abandonou? ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

8.4. Qual a modalidade do curso técnico que você abandonou:

( ) Integrado<sub>1</sub> ( ) Concomitante Interno<sub>2</sub> ( ) Concomitante Externo<sub>3</sub> ( ) Subsequente ou pós-médio<sub>4</sub> ( ) PROEJA<sub>5</sub>

1 Curso integrado: ensino técnico e ensino médio são cursados no mesmo curso e na mesma escola, com matrícula única.

2 Curso concomitante interno: ensino técnico e ensino médio são cursados ao mesmo tempo, na mesma escola, mas com matrículas distintas.

3 Curso concomitante externo: ensino técnico e ensino médio são cursados ao mesmo tempo, mas em escolas diferentes, com matrículas distintas.

4 Curso subsequente ou pós-médio : ensino técnico é cursado depois da conclusão do ensino médio.

8.5 Indique com um X o quanto cada fator interferiu no abandono do curso técnico.

FATORES	Grau de influência sobre minha decisão de abandonar o curso técnico. Influenciou?				
	Não	Pouco	Razoavelmente	Muito	Não se aplica
01 Tive necessidade de trabalhar					
02 O curso que escolhi não me ajudava a ingressar no mercado de trabalho					
03 Percebi que teria um baixo nível salarial quando formado					
04 Percebi a falta de prestígio da profissão no mercado de trabalho					
05 Tive dificuldade para conciliar o horário de estudo e trabalho					
06 Tive dificuldade para conciliar dois cursos diferentes					
07 Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão					
08 Fiquei insatisfeito com o curso oferecido pela instituição					
09 Sentia-me estressado por ter que passar o dia todo na escola					
10 Não sentia motivação para continuar os estudos					
11 Tive dificuldades para cumprir as escalas e plantões exigidos pelo curso					
12 Tive dificuldade para acompanhar as disciplinas (falta de base teórica ou prática)					
13 Tive dificuldade para conseguir e/ou concluir o estágio					
14 Tive dificuldade financeira para fazer o curso: (transporte, alimentação, material )					
15 Corri risco de perder ou perdi o internato ou a matrícula no curso ( ser expulso)					
16 Tive dificuldades com os procedimentos de avaliação da aprendizagem utilizados					
17 Fui reprovado					
18 A escola era distante da minha casa e/ou do meu trabalho					

19	Não via importância no que eu aprendia na escola					
20	Não considerava a escola dinâmica, inovadora, nem atrativa					
21	Percebi o desinteresse dos professores por minha formação					
22	Meus professores eram muito exigentes					
23	Tive dificuldade de relacionamento com professor(es)					
24	Tive dificuldade de relacionamento com colega(s)					
25	Sentia-me isolado, não pertencendo a um grupo no curso ou na escola					
26	Sentia falta de conviver com colegas do mesmo sexo na minha turma					
27	Sofri <i>bullying</i> (constrangimento e/ou intimidação, agressão física e/ou verbal)					
28	Sofri discriminação de cor/raça					
29	Sofri discriminação de sexo					
30	Sofri discriminação de religião					
31	Sofri discriminação por ser deficiente físico					
32	Tive problemas de saúde					
33	Minha namorada ou companheira/esposa ficou grávida					
34	Fiquei grávida					
35	Tinha que cuidar dos filhos e/ou da casa					
36	Tive problemas familiares					
37	Minha família não me incentivava a estudar					
38	Mudei de cidade					
39	Prestei serviço militar					
40	Tive a possibilidade de fazer um curso superior					
41	Outro motivo não citado. Qual?					

### GRUPO III – DADOS SOBRE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA CURSADO NO INSTITUTO

1. Dentre as possíveis razões que levaram você a escolher o curso técnico, indique com um X o quanto cada uma delas influenciou sua escolha:

	Razões para a escolha do curso	Grau de influência sobre minha escolha do curso técnico. Influenciou?				
		Não	Pouco	Razoavelmente	Muito	Não se aplica
01	Falta de opção, não estava fazendo nada					
02	Promoção profissional/progressão na carreira/melhoria de emprego					
03	Prestígio da profissão no mercado de trabalho					
04	Perspectiva salarial					
05	Exigência da empresa em que eu já trabalhava					
06	Facilidade dos alunos formados no curso para conseguirem emprego					
07	Busca por aperfeiçoamento e qualificação profissional					
08	Necessidade de obtenção de diploma de técnico para conseguir emprego					

09	Afinidade ou gosto pela área rural e pela profissão					
10	Realização pessoal					
11	Conhecimento prévio da boa estrutura física e funcional da escola					
12	Boa avaliação e credibilidade do curso					
13	Existência de parceria da escola com empresas para realização de estágio					
14	Gratuidade do curso					
15	Localização da escola					
16	Recursos e atendimento adequado e adaptado ao deficiente físico					
17	Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)					
18	Imposição da família					
19	Estímulo de programa de orientação vocacional realizado anteriormente					
20	Tentei fazer um curso superior na época e não consegui					
21	Busca de melhoria de conhecimentos para poder fazer faculdade					
22	Possibilidade de estar num ambiente com muitos jovens e bem animado					
23	Propaganda feita pela escola (rádio, cartazes, visitas, outdoor)					
24	Queria sair de casa					
25	Outra. Qual?					

**2. Como você avaliaria o curso Técnico Subsequente em Agropecuária que fez? Marque com um X.**

	Itens a serem avaliados	Avaliação pessoal em relação ao curso			
		Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
01	Organização e qualidade geral do curso				
02	Grade escolar (disciplinas oferecidas; cargas horárias e distribuição por semestre)				
03	Entrosamento da escola com o mundo do trabalho (extensão, parcerias, estágios e pesquisas)				
04	Desempenho dos professores com relação aos conteúdos				
05	Desempenho dos professores com relação às aulas práticas				
06	Relacionamento dos professores com os alunos				
07	Desempenho dos técnicos com relação às atividades práticas				
08	Relacionamento dos técnicos com os alunos				
09	Atividades escolares desenvolvidas em sala de aula				
10	Atividades escolares práticas desenvolvidas nos setores de produção e pesquisa				
11	Entrosamento das atividades teóricas e práticas				
12	Atendimento ao educando por parte da escola				
13	Atividades escolares esportivas				
14	Atividades escolares artísticas e culturais				
15	Atendimento por parte da escola aos alunos com grandes dificuldades financeiras				
16	Atendimento por parte da escola aos alunos com deficiência(s)				
17	Atendimento ao aluno para o cumprimento de escalas e monitorias				
18	Atendimento ao aluno para o cumprimento de estágios				
19	Atendimento ao aluno no internato				
20	Atendimento ao aluno na biblioteca				
21	Atendimento ao aluno nos horários de reforço				
22	Atendimento ao aluno no refeitório				
23	Acompanhamento pedagógico ao aluno e orientação nas dificuldades acadêmicas (sala de aula e outros problemas)				
24	Acompanhamento psicológico ao aluno que necessita de orientação				
25	Acompanhamento ao aluno que necessita de cuidados de saúde				
26	Recursos didáticos oferecidos pela escola (materiais de multimídia, impressos, acesso a computadores, outros)				
27	Incentivo ao aluno à participação em eventos, à produção de trabalhos, empreendimentos e recebimento de bolsas.				
28	Comunicação da escola com o aluno				

29	Ambiente escolar com relação aos colegas				
30	Ambiente escolar com relação aos funcionários da escola				
31	Entrosamento escola e família				
32	Prevenção contra drogas na escola				
33	Educação/orientação sexual oferecida na escola				
34	Instalações físicas da escola (alojamentos, salas, biblioteca, quadras, cantina, refeitório etc.)				
35	Qualidade das refeições oferecidas				
36	Segurança oferecida ao aluno na escola				
37	Desenvolvimento da conscientização dos direitos individuais de participação e envolvimento em decisões sociais				
38	Desenvolvimento da capacidade de respeito, tolerância e entrosamento com o outro				
39	Desenvolvimento da capacidade de respeito à natureza				
40	Aperfeiçoamento das habilidades de leitura, interpretação, fala e escrita				
41	Aperfeiçoamento das habilidades matemáticas de operação e raciocínio lógico				
42	Desenvolvimento da postura de liderança, da capacidade de argumentação e de trabalho em equipe				
43	Desenvolvimento da capacidade de ler e consultar livros, revistas, jornais, sites acadêmicos e fazer pesquisa				
44	Qualidade do estágio realizado				
45	Preparação do aluno para o exercício profissional				
46	Preparação do aluno para o curso superior				
47	Tempo de duração do curso				
48	Outros. Citar				

## GRUPO IV – TRAJETÓRIA DE VIDA APÓS O CURSO TÉCNICO

### A- Com relação aos ESTUDOS:

1. Quando você terminou o curso técnico você continuou estudando? ( ) Sim ( ) Não

Caso você tenha respondido NÃO, explique o porquê \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Caso você tenha respondido SIM, e tenha sido outro curso de nível médio, explique a sua escolha e o curso

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Caso você tenha respondido SIM, e seja curso Tecnólogo ou Superior, responda as questões de 1.1 até 1.13. Caso você nunca tenha feito um curso superior, vá até a questão 2.

1.1. Nome do curso superior que você ingressou após o abandono do curso técnico: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2. Ano de ingresso no curso superior: \_\_\_\_\_ Quanto tempo depois que terminou o curso técnico? \_\_\_\_\_

1.3. Foi aqui mesmo no Instituto? ( ) Não ( ) Sim. Qual o curso? \_\_\_\_\_

1.4. Você já concluiu essa graduação?

( ) Sim. Em que ano? \_\_\_\_\_ ( ) Não. Qual período está cursando atualmente? \_\_\_\_\_

1.5. Qual a modalidade de graduação do seu curso superior?

- ( ) Tecnologia (ex. Cursos de tecnólogo – Logística, Gestão de Pessoas, Marketing, etc.)  
 ( ) Licenciatura (ex. Formação de professores – Letras, Física, Matemática, etc.)  
 ( ) Bacharelado (ex. Cursos de Direito, Medicina, Engenharia, etc.)

1.6. Qual o tipo de ensino do seu curso superior? ( ) Presencial ( ) A distância

1.7. Em que rede de ensino você fez ou está fazendo o curso superior?

- ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal ( ) Particular

1.8. Como você paga ou pagava o seu curso superior? (Se necessário, marque mais de uma opção)

- ( ) Não pago ou pagava  
 ( ) Recursos próprios  
 ( ) Recursos familiares  
 ( ) FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
 ( ) Outro tipo de financiamento estudantil  
 ( ) Bolsa do PROUNI - Programa Universidade para todos  
 ( ) Outra opção. Qual? \_\_\_\_\_

1.9. Qual a relação entre a área profissional do seu curso superior e do curso Técnico em Agropecuária?

- ( ) Não tem nenhuma relação ( ) É razoavelmente relacionada ( ) É muito relacionada

1.10. O fato de você ter feito o ensino técnico influenciou a sua ENTRADA no Ensino Superior?

- ( ) Não influenciou ( ) influenciou razoavelmente ( ) Influenciou totalmente

1.11. De que modo o ensino técnico influenciou ou influencia o seu DESEMPENHO no Ensino Superior?

- ( ) Não influenciou  
 ( ) influenciou de forma razoavelmente negativa ( ) Influenciou de forma totalmente negativa  
 ( ) influenciou de forma razoavelmente positiva ( ) Influenciou de forma totalmente positiva

1.12. Você já teve a intenção de abandonar o seu curso superior?

- ( ) Não ( ) Sim. Por quê?

---



---



---

1.13. Você efetivamente abandonou o curso superior?

- ( ) Não ( ) Sim. Por quê?

---



---



---

**2. Explique o motivo principal pelo qual você não fez um curso superior:**

---



---



---

**3. Dentre as possíveis razões que levaram você a NÃO INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR, se foi este o seu caso, indique com um X o quanto cada uma delas influenciou sua decisão:**

Razões para não ter ingressado no Ensino Superior		Grau de influência sobre minha decisão de não cursar o Ensino Superior. Influenciou?				
		Não	Pouco	Razoavelmente	Muito	Não se aplica
01	Falta de interesse					
02	Grau de dificuldade do vestibular					
03	Falta de preparação para o vestibular					
04	A escola de nível médio não deu base					
05	Falta de condições financeiras					
06	Dificuldade de conciliar trabalho e estudo					
07	Falta curso superior próximo ao meu trabalho ou onde moro					
08	O curso superior a que tenho acesso não oferece o que desejo					
09	Divergência entre o curso escolhido e o desejo familiar					
10	Cuidados com os filhos e/ou com a casa e/ou com os pais					
11	Gravidez própria					
12	Gravidez da namorada, esposa, ou companheira					
13	Imprevistos (doença própria ou na família, viagem, mudança)					
14	O curso técnico é suficiente para a minha formação					
15	Desejo fazer o curso superior em outro momento de minha vida					
16	Outra. Qual? _____					

## **B- Com relação ao TRABALHO:**

### **1. ATUALMENTE, você está:**

- ( ) Apenas trabalhando  
 ( ) Trabalhando e estudando  
 ( ) Apenas estudando  
 ( ) Nem trabalhando, nem estudando

### **2. Antes de fazer o curso Técnico em agropecuária, você teve alguma experiência de trabalho?**

- ( ) Sim. Carga horária semanal? \_\_\_\_\_ horas ( ) Não  
 Caso tenha respondido sim, foi uma experiência? ( ) Insatisfatória ( ) Satisfatória ( ) Muito satisfatória  
 NA ÉPOCA, você ganhava? ( ) Não tinha renda ( ) Até 1 salário mínimo ( ) De 1 a 3 salários mínimos  
 ( ) De 3 a 6 salários mínimos ( ) De 6 a 9 salários mínimos ( ) Mais de 9 salários mínimos

### **3. Relacione abaixo os bens e as características de sua moradia naquela época, antes do curso técnico:**

- A casa em que você morava tinha banheiro interno? ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você morava tinha sala? ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você morava tinha quarto? ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ( ) Quatro ou mais ( ) Não  
 A casa em que você morava tinha televisão? ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você morava tinha geladeira? ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais ( ) Não  
 A casa em que você morava tinha máquina de lavar roupa? ( ) Sim ( ) Não  
 A casa em que você morava tinha rádio/aparelho de som? Sim. ( ) Um ( ) Dois ou mais ( ) Não  
 A casa em que você morava tinha aparelho de DVD? Sim. ( ) Um ( ) Dois ou mais ( ) Não



A casa em que você morava tinha freezer? ( ) Sim ( ) Não

A casa em que você morava tinha telefone fixo? ( ) Sim ( ) Não

A casa em que você morava tinha telefone celular? ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ou mais ( ) Não

A casa em que você morava tinha computador? ( ) Sim ( ) Não Tinha Internet? ( ) Sim ( ) Não

A casa em que você morava tinha automóvel? Sim. ( ) Um ( ) Dois ou mais ( ) Não

**4. Depois que você terminou o curso técnico, como foi a sua relação com o mundo do trabalho?**

( ) Já trabalhava antes de fazer o curso. Há quanto tempo você trabalhava antes? \_\_\_\_\_

( ) Consegui meu primeiro emprego. Quanto tempo levou para consegui-lo? \_\_\_\_\_

( ) Procurei emprego e não encontrei. Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) Não procurei emprego

**5. Há quanto tempo você trabalha ou quanto trabalhou na área do curso técnico que fez?**

( ) menos de um ano

( ) de 1 a 2 anos

( ) de 2 a 5 anos

( ) mais de 5 anos

( ) Nunca trabalhei na área do curso técnico

**6. Se você está trabalhando atualmente, qual é a sua renda pessoal?**

( ) Até 1 salário mínimo

( ) De 1 a 3 salários mínimos

( ) De 3 a 6 salários mínimos

( ) De 6 a 9 salários mínimos

( ) De 9 a 12 salários mínimos

( ) De 12 a 15 salários mínimos

( ) Mais de 15 salários mínimos

( ) Nenhuma renda

**7. Qual é o seu vínculo empregatício na ATUALIDADE?**

( ) Empregado com carteira assinada

( ) Empregado sem carteira assinada

( ) Funcionário público concursado

( ) Autônomo/prestador de serviços

( ) Contrato temporário

( ) Estagiário

( ) Proprietário de empresa/negócio

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**8. Qual é atualmente a sua carga horária de trabalho semanal? \_\_\_\_\_ horas.**

**9. Em qual setor econômico você exerce sua atividade profissional?**

( ) Setor Primário (agricultura, pecuária, mineração extrativismo vegetal e caça)

( ) Setor Secundário (indústria)

( ) Setor Terciário (serviços em geral: comércio, educação, informática etc.)

**10. Com relação à propriedade rural, marque X nas opções que representam a sua situação sua e de sua família:**

- Não trabalho em propriedade rural  
 Eu possuo propriedade rural  
 Meus pais possuem propriedade rural  
 Não possuímos propriedade rural  
 Trabalho e/ou trabalhamos em nossa(s) propriedade(s)  
 Trabalho e/ou trabalhamos em propriedade rural de outros

**11. Qual a relação entre a área profissional do curso técnico que você fez e o seu trabalho atual?**

- Não tem relação com a área profissional do curso técnico  
 Pouco relacionada  
 Razoavelmente relacionada  
 Muito relacionada

**12. Qual a sua satisfação em relação à sua ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL?**

- Insatisfeito  Indiferente  Satisfeito  Muito satisfeito

**13. Qual é a sua escolaridade atual?**

- Ensino Técnico completo  Ensino Superior incompleto  Ensino Superior completo  
 Especialização  Mestrado  Doutorado

**14. Se pudesse voltar no tempo você faria o curso técnico subsequente novamente?**

- Sim  Não Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

**15. Você sente saudade?  Sim  Não Por quê? Do que sente saudade?**

---

---

---

**16. Você considera que este curso efetivamente teve influência na sua vida profissional?**

- Sim  Não Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

**17. Considerando as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação?**

---

---

---

**18. Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?  Sim  Não**

**Sua participação foi de grande importância! Muito Obrigada.**

**ANEXO D – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS PARA AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM AGROPECUÁRIA**

ITENS A SEREM AVALIADOS		Avaliação pessoal em relação ao curso				
		Ruim	Razoável	Bom	Muito bom	Não respondeu
1	Organização e qualidade geral do curso		7	41	16	
2	Grade escolar (disciplinas oferecidas; cargas horárias e distribuição por semestre)		16	29	13	
3	Entrosamento da escola com o mundo do trabalho (extensão, parcerias, estágios e pesquisas)	2	10	30	15	
4	Desempenho dos professores com relação aos conteúdos		13	28	17	
5	Desempenho dos professores com relação às aulas práticas	2	15	23	18	
6	Relacionamento dos professores com os alunos		11	27	20	
7	Desempenho dos técnicos com relação às atividades práticas	1	11	29	17	
8	Relacionamento dos técnicos com os alunos	2	8	27	20	1
9	Atividades escolares desenvolvidas em sala de aula	1	8	34	15	
10	Atividades escolares práticas desenvolvidas nos setores de produção e pesquisa	6	19	23	10	
11	Entrosamento das atividades teóricas e práticas	4	17	27	10	
12	Atendimento ao educando por parte da escola	6	19	21	12	
13	Atividades escolares esportivas	4	13	24	16	
14	Atividades escolares artísticas e culturais	4	19	26	8	
15	Atendimento por parte da escola aos alunos com grandes dificuldades financeiras	6	15	21	14	
16	Atendimento por parte da escola aos alunos com deficiência(s)	5	14	21	15	1
17	Atendimento ao aluno para o cumprimento de escalas e monitorias	5	23	20	10	
18	Atendimento ao aluno para o cumprimento de estágios	6	18	25	9	
19	Atendimento ao aluno no internato	12	18	17	10	
20	Atendimento ao aluno na biblioteca	2	12	32	12	
21	Atendimento ao aluno nos horários de reforço		15	34	9	
22	Atendimento ao aluno no refeitório	11	16	21	10	
23	Acompanhamento pedagógico ao aluno e orientação nas dificuldades acadêmicas (sala de aula e outros problemas)	3	24	21	10	
24	Acompanhamento psicológico ao aluno que necessita de orientação	9	19	28	11	

25	Acompanhamento ao aluno que necessita de cuidados de saúde	10	17	20	11	
26	Recursos didáticos oferecidos pela escola (materiais de multimídia, impressos, acesso a computadores, outros)	6	19	17	15	
27	Incentivo ao aluno à participação em eventos, à produção de trabalhos, empreendimentos e recebimento de bolsas.	10	29	14	4	
28	Comunicação da escola com o aluno	3	26	20	8	
29	Ambiente escolar com relação aos colegas	2	12	27	17	
30	Ambiente escolar com relação aos funcionários da escola	2	12	26	17	1
31	Entrosamento escola e família	7	22	16	9	1
32	Prevenção contra drogas na escola	20	21	8	8	
33	Educação/orientação sexual oferecida na escola	16	20	17	2	1
34	Instalações físicas da escola (alojamentos, salas, biblioteca, quadras, cantina, refeitório etc)	10	22	21	5	
35	Qualidade das refeições oferecidas	2	16	25	15	
36	Segurança oferecida ao aluno na escola	15	20	18	5	
37	Desenvolvimento da conscientização dos direitos individuais de participação e envolvimento em decisões societais	22	22	7	5	1
38	Desenvolvimento da capacidade de respeito, tolerância e entrosamento com o outro	6	19	24	7	1
39	Desenvolvimento da capacidade de respeito à natureza	4	15	23	15	
40	Aperfeiçoamento das habilidades de leitura, interpretação, fala e escrita	3	21	24	8	
41	Aperfeiçoamento das habilidades matemáticas de operação e raciocínio lógico	1	24	25	7	
42	Desenvolvimento da postura de liderança, da capacidade de argumentação e de trabalho em equipe	3	20	23	12	
43	Desenvolvimento da capacidade de ler e consultar livros, revistas, jornais, sites acadêmicos e fazer pesquisa	5	14	27	12	
44	Qualidade do estágio realizado		12	27	18	1
45	Preparação do aluno para o exercício profissional	2	17	23	16	
46	Preparação do aluno para o curso superior	3	18	34	13	
47	Tempo de duração do curso	3	13	27	15	

Fonte: dados da pesquisa