

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA JUVENTUDE**  
**NA CRISE DO EMPREGO**

Autora: Maria da Conceição da Silva Freitas

Brasília, 2004

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA JUVENTUDE  
NA CRISE DO EMPREGO

Autora: Maria da Conceição da Silva Freitas

Tese apresentada ao Departamento de  
Sociologia da Universidade de Brasília/UnB  
como parte dos requisitos para a obtenção do  
título de Doutor.

Brasília, outubro de 2004

**TESE DE DOUTORADO**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA JUVENTUDE NA CRISE DO EMPREGO

Autora: Maria da Conceição da Silva Freitas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Christiane Girard Ferreira Nunes (UnB)

Banca: Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Ciavatta .....(UFF)  
Prof. Doutor Rogério Córdova .....(FE/UnB)  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Olgamir de Carvalho .....(FE/UnB)  
Prof. Doutor Sadi Dal Rosso .....(SOL/UnB)  
Primeira Suplente: Prof<sup>a</sup>. Doutora Fernanda Sobral.....(SOL/UnB)  
Segundo Suplente: Prof. Doutor Frédéric Vandenberghe.....(SOL/UnB)

**AGRADECIMENTOS**

Todo agradecimento traz em si a justiça e a injustiça. Peço desculpas pelas injustiças que possa cometer aqui.

O Doutorado, além de ser um marco acadêmico importante na minha formação como profissional do ensino, é fruto de um empenho pessoal que me possibilitou o amadurecimento e o reconhecimento de como fui ajudada por tantas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

A meus pais, Ari Fernandes da Silva e Teresinha de Jesus Amaral da Silva, com quem aprendi a lutar e a ser perseverante na construção dos meus sonhos, por meio do trabalho.

À Professora Doutora Christiane Girard Ferreira Nunes. Mais do que orientadora, foi a amiga que soube esperar a superação das minhas dificuldades. Sua orientação cuidadosa e rigorosa, sua sensibilidade e conhecimento da Sociologia do Trabalho deram-me a segurança necessária para trilhar os caminhos que trilhei, bem como superar as dificuldades de uma mudança de cidade e de campo de pesquisa, durante o Doutorado.

À Professora Doutora Maria Ciavatta. Ajudou a encaminhar o tema na área da Educação e Trabalho. Pela generosidade intelectual de ter me propiciado a oportunidade de participar da interlocução do trabalho do Projeto Integrado de Pesquisa “A Formação do Cidadão Produtivo”, no Núcleo de Documentação e Dados Sobre Trabalho e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Por ter me acolhido, na minha volta à casa, porque assim considero a Faculdade de Educação, onde fiz o Mestrado, com a sua orientação.

Ao Professor Doutor Gaudêncio Frigotto. Pela contribuição e incentivo para perceber o sistema de educação com os interesses diferenciados dos protagonistas sociais.

À Professora Vera Correa, por sua valiosa contribuição sugerindo os encaminhamentos sobre currículo e análise de conteúdo, pela troca de idéias que muito me ajudaram.

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Nascedouro da reflexão sobre problemática da escolha profissional dos jovens e o mundo do trabalho, na prática da docência da Orientação Educacional. A todos os amigos que lá estão.

À Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC-RJ. Pela oportunidade de viabilizar o trabalho empírico. A todos os que lá trabalham, pelo exemplo de dedicação no desempenho das tarefas educacionais e administrativas. Homenagem, *in memoriam*, à Fátima Ione Abreu que – como docente de matemática - me incentivou a refletir sobre a formação técnico-profissional dos jovens.

Ao Departamento de Sociologia da UnB. Por ter sido o anfitrião deste trabalho oriundo da área da Educação. A abertura para a interdisciplinaridade foi o motivo de uma escolha acertada que possibilitou ampliar minha reflexão acadêmica.

Ao Grupo do Projeto Integrado de Pesquisa “A Formação do Cidadão Produtivo”, do NEDDATE, da Universidade Federal Fluminense. Pelas interlocuções durante a pesquisa que diminuíram as agruras da solidão do trabalho intelectual.

Agradeço diretamente à Ana da Costa Polônia. Por ter me acolhido em sua casa durante os períodos em que estive em Brasília, e pelo exemplo de trabalhar incansavelmente pela educação pública de qualidade.

Às minhas queridas professoras de ioga. Cleri Carmen Campagnollo Fernandes, em Brasília, e Eloah Esteves, no Rio de Janeiro. Por terem me ajudado a cuidar do corpo e da alma.

A todos os meus amigos. Pelo afeto e torcida para eu realizasse o trabalho.

A Deus. Por ter-me dado a saúde e a capacidade para finalizar mais esta tarefa.

Por último, e não menos importante, agradeço a minha família Jorge Freitas e José Vicente por todo apoio e carinho que tiveram e têm comigo.

Na sociedade contemporânea, a lógica societal do capitalismo tardio gerou uma nova sociabilidade que desemprega e precariza milhões de pessoas de todas as faixas etárias, e o desemprego tornou-se um risco de desagregação social que afeta a juventude na faixa etária entre 15 e 24 anos. A crise da identidade mediada pelo trabalho também atinge a educação que, ao adotar as competências individuais e a noção de empregabilidade como possibilidade de inserção profissional perde a sua finalidade integradora. O setor produtivo demanda por perfil de formação integral: técnica e científica e desafia a dualidade estrutural - propedêutica e tecnicista/assistencialista do ensino médio. Essa questão preocupa a comunidade acadêmica ligada à pesquisa da educação e do trabalho.

A questão central da tese foi identificar como os atores sociais envolvidos com a escola técnica se movimentam diante do desemprego juvenil. O eixo conceitual da pesquisa se estruturou na centralidade do trabalho como práxis social intersubjetiva (Lukács). Na teoria da ação comunicativa (Habermas) buscaram-se os elementos teórico-metodológicos para uma visibilidade de indicadores de participação. A interação entre a escola e o setor produtivo foi vista pela abordagem da formação integral, com fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais (Ciavatta, Frigotto, Kuenzer) complementada pela heterogeneidade institucional (Gibbons) e intersubjetividade da ciência (Latour). A ambigüidade da noção de competências foi vista pelo pragmatismo que subordina o conhecimento à utilidade (Ramos, Ropé & Tanguy) e pela contextualização (Lopes) como meio de implementação do discurso oficial na prática escolar. A noção de currículo como prática social (Popkewitz) e como regulação (Lopes e Boaventura Santos) foi tomada para analisar como se estrutura a subjetividade por meio do currículo.

Conclui-se que a participação dos atores sociais é desigual. Uma das respostas dadas pela escola técnica ao desemprego juvenil é o desenvolvimento de uma ruptura conceitual da subjetividade na formação do aluno, via currículo, por meio da mudança do conceito de empregado para o de empreendedor. Os interesses dos atores sociais convergem para o aumento da oferta de estágios e emprego. Verificou-se que 89% dos alunos da amostra estão sem estágio. Surpreende o otimismo dos jovens em relação ao futuro do trabalho, pois 72% acreditam que poderão sustentar a família com o fruto do seu trabalho.

In contemporary society, the societal logic of Late Capitalism has generated a new form of sociability that jeopardizes and leaves millions of people of all ages jobless; so unemployment has become a risk of social disaggregation that affects the youngsters at the age of 15-24 years old. Also, the identity crisis mediated by work affects education, which, by adopting the individual competencies and the employability concept as possibilities for professional inclusion, loses its integrating purpose. At the same time, the productive sector demands an integral education profile: scientific and technical, challenging the structural duality of “Ensino Médio” (high school): propaedeutic and technician/assistencialist. This is the major concern of the academic community devoted to the educational and labor research.

Thus, the aim of this study was to identify how the social actors involved with technical schools act in the face of juvenile unemployment. The conceptual framework of this research is based on work centrality as an intersubjective social praxis (Lukács). In the communicative action theory (Habermas), theoretical and methodological elements for viewing participation indicators have been searched. The interaction between schools and the productive sector was viewed through the approach of the integral education: polytechnical with scientific/technological and social/historical bases (Ciavatta, Frigotto, Kuenzer), complemented by the institutional heterogeneity (Gibbons), and science intersubjectivity (Latour). The ambiguity of the notion of competencies was viewed by the pragmatism that subordinates knowledge to utility (Ramos, Ropé & Tanguy) and by the contextualization (Lopes) as a means of implementation of the official discourse into school practices. The concept of curriculum as social practice (Popkewitz) and regulation (Lopes e Boaventura Santos) was adopted to analyze how subjectivity is structured through the curriculum.

It was concluded that the social actors' participation is unequal. One of the answers given by technical schools to juvenile unemployment is the development of a conceptual rupture of the subjectivity in the students' education, via curriculum, through the switching of concepts: from the employee to the entrepreneur. The interests of the social actors converge to the increase of internships and job offers. It was observed that 89% of the sample students have no internships. However, the youngsters' optimism about the workforce future is surprising: 72% of them believe they will be able to raise a family with their jobs.



Dans la société contemporaine, la logique sociale du capitalisme tardif a créé une nouvelle sociabilité qui ôte la place et rend précaire la situation de millions de personnes de tous les rangs d'âge de 15 à 24 ans. La crise d'identité ayant comme centre le travail atteint aussi l'éducation, qui en adoptant les compétences individuelles et la notion de devenir employé comme possibilité d'insertion professionnelle perd son but d'intégration. En même temps, le secteur de production demande un profil professionnel de formation intégrale: technique et scientifique, et défie la dualité structurale-propédeutique et technicienne/d'assistance de l'enseignement moyen (ensino médio). Cette question inquiète la communauté académique liée à la recherche de l'éducation et du travail.

La question centrale de notre thèse a été celle d'identifier comment les acteurs sociaux liés à l'école technique agissent devant le chômage de la jeunesse. L'axe conceptuel de la recherche s'est structuré sur la centralité du travail en tant que pratique sociale intersubjective (Lukács). Les éléments théoriques et méthodologiques pour la considération des indicateurs de participation ont été recherchés dans la théorie de l'action communicative (Habermas). L'interdépendance de l'école et du secteur de production a été considérée sous l'abordage de la formation intégrale, polytechnique, avec des fondements scientifiques-technologiques et historiques-sociaux (Ciavatta, Frigotto, Kuenzer), complété par les notions de hétérogénéité institutionnelle (Gibbons) et d'intersubjectivité de la science (Latour). L'ambiguïté de la notion de compétences a été considérée à travers le pragmatisme qui subordonne la connaissance à l'utilité (Ramos, Ropé et Tanguy), et par l'analyse du contexte (Lopes) comme moyen de propagation du discours officiel dans la pratique éducative. La notion de curriculum en tant que pratique sociale (Popkewitz) et régulation (Lopes e Boaventura Santos) a été adoptée pour analyser de quelle manière la subjectivité se structure à travers le curriculum.

On conclut que la participation des acteurs sociaux est inégale. Une des réponses données par l'école technique au chômage de la jeunesse est le développement d'une rupture conceptuelle de la subjectivité dans la formation de l'élève, à travers le curriculum, par le moyen du changement de la notion d'employé envers celle d'entrepreneur. Les intérêts des acteurs sociaux convergent pour l'accroissement de l'offre de stages et d'emplois. On a vérifié que 89% des élèves de l'échantillon de cette étude n'ont pas de stage. L'optimisme des élèves par rapport au futur du travail est surprenant, puisque 72% croient qu'ils seront capables de soutenir leurs familles avec leur revenu.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

VI

### TABELAS (CAP.I):

1. Brasil. Composição da classe operária em 1901 . . . . .	29
2. Brasil. Composição da classe operária em 1906 . . . . .	30
3. Brasil. Crescimento do operariado . . . . .	31
4. Distribuição do operariado por tipo de fábrica . . . . .	32
5. Fábricas têxteis. São Paulo – 1912 . . . . .	34
6. Fábricas têxteis. São Paulo – 1912. Distribuição por idade e sexo . . . . .	35
7. População jovem brasileira . . . . .	55
8. Ocupados por contratação flexibilizada. Brasil – 1989 a 1999. Dieese . . . . .	56
9. Crescimento do trabalho por conta própria. Dieese . . . . .	57
10. Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários, por sexo, segundo características selecionadas Brasil – 1997 (adaptação com foco na faixa etária 10 a 24 anos). IBGE/ECINF . . . . .	62
11. Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários, por sexo, segundo características selecionadas – Rio de Janeiro – 1997 (adaptação com foco na faixa etária 10 a 24 anos). IBGE/ECINF . . . . .	65
12. Estrutura sociocupacional da desocupação - 2001. IPEA. Conjuntura e análise, ano 8, fevereiro 2003, p.6. . . . .	277
13. Distribuição da desocupação por faixas etárias no Brasil – 2001 IPEA, ano 8, fevereiro, 2003, p. 7. . . . .	278
13-A. Modalidades de desocupação entre os jovens no Brasil – 2001 . IPEA idem.	278
14. Algumas características dos jovens – Brasil, 2001. IPEA, 2003 . . . . .	279
15. Composição e características dos domicílios brasileiros – 2001. (Gráfico 5) IPEA, Idem, e Algumas características dos domicílios brasileiros (Tabela 5). . . . .	280
16. Mão-de-obra: cor, gênero, atividade, idade, situação dos domicílios. IBGE. Censo demográfico do Brasil, Rio de Janeiro, 1991. <i>Tabela 5.5. Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo a condição de atividade, a situação de domicílio, o sexo e os grupos de idade</i> . . . . .	281
17. Pessoas ocupadas. Região metropolitana – Rio de Janeiro, IBGE/MTbE, abril, 2004. Elaboração própria . . . . .	75

*TABELAS E FIGURAS (CAP. III):*

18. Escolas Técnicas da FAETEC .....	177
19. Questionários. Alunos: amostra aleatória .....	182
Figura 1. Mapeamento dos interesses dos atores sociais .....	243

## LISTA DE ANEXOS

## VII

### *CAP. I:*

1 – IBGE/ECINF - 1997. Tabela nº. 33 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o sexo e o nível de instrução. Brasil – 1997. Brasil e Grandes Regiões. V. 1, p. 69 ..... 283

2 - IBGE/ECINF – 1997. Tabela 35 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários, por sexo, segundo características selecionadas Brasil – 1997. V. 1, p. 71. .... 284

3 – IBGE/ECINF – 1997. Tabela nº.34 – Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o sexo e os grupos de atividade Brasil – 1997. Economia Informal Urbana. V. 1, p. 70. .... 285

4 - IBGE/Economia Informal Urbana (ECINF) – 1997. Tabela nº. 32 – Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o sexo e o nível de instrução. Rio de Janeiro – 1997 . V. 4, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas da Região Sudeste, p. 124. . .... 286

4A- IBGE/ECINF – 1997. Tabela nº.33 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo os grupos de atividade. Rio de Janeiro V. 4, p. 124 ..... 286

5 - IBGE/ECINF- 1997. Tabela 34 – Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários, por sexo, segundo características selecionadas Rio de Janeiro – 1997 ..... 287

### *CAP. III:*

6 – Parecer CEE nº. 096/2002 - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Conselho Estadual de Educação ..... 288

7 – Matriz Curricular – Técnico em Informática ..... 292

### *CAP. IV*

8 – Questionário aplicado aos alunos ..... 293

9 – Cálculo do erro amostral ..... 295

10 – Questionários: tabelas simples ..... 299

11 – Roteiro das entrevistas: sindicato dos empregadores ..... 304

12 – Roteiro das entrevistas: conselhos profissionais . . . . .	305
13 – Roteiro da entrevistas: professores . . . . .	306
14 – Roteiro das entrevistas: setor de estágios e associação de pais . . . . .	307
15 – Fotografias das escolas . . . . .	308

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTA DE TABELAS E FIGURAS</b> .....	<b>VI</b>
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	<b>VII</b>

## INTRODUÇÃO

1. Questões metodológicas sobre a conceituação de juventude .....	4
2. Linhas gerais de organização do trabalho: metodologia e análise .....	6
3. Estruturação do trabalho .....	14

## CAPITULO I

### CAPITALISMO E SOCIEDADE BRASILEIRA

<b>A sociedade hoje</b> .....	18
<b>1. A centralidade do trabalho</b> .....	19
1.1. Modernidade clássica: a integração pelo trabalho .....	20
1.2. Brasil: inserção desigual no capitalismo .....	26
1.2.1. Composição da classe operária no início do capitalismo no Brasil .....	28
1.2.2. Papel do Estado na República Velha .....	37
<b>2. A crise da centralidade do trabalho</b> .....	40
2.1. Modernidade tardia: crise do pacto fordista e crise do emprego .....	40
2.1.1. O paradigma da acumulação flexível .....	45
2.1.2. A crítica dos autores contemporâneos .....	48
<b>3. A situação do trabalho no capitalismo tardio</b> .....	50
3.1. A desagregação social .....	50

3.2. Brasil: a inserção no trabalho hoje .....	53
3.2.1. Características gerais da população brasileira .....	54
3.3. As mudanças na estrutura ocupacional .....	55
3.3.1. Características gerais do mercado de trabalho brasileiro .....	57
<b>4. Ocupação no setor informal .....</b>	<b>59</b>
4.1. Pessoas ocupadas setor informal – Brasil .....	61
4.2. Ocupação no setor informal no Rio de Janeiro .....	63
4.3. Desempregados no Brasil .....	66
Seção A	
<b>JUVENTUDE E DESEMPREGO JUVENIL .....</b>	<b>68</b>
i) jovens no mercado de trabalho .....	70
ii) jovens na força de trabalho .....	70
<b>1. Desemprego Juvenil .....</b>	<b>71</b>
1.1. Algumas características gerais da população jovem .....	71
1.2. Dados sobre a região urbana do Rio de Janeiro .....	74
1.3. Desemprego na região urbana do Rio de Janeiro .....	75
<b>CAPITULO II</b>	
<b>EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>	<b>76</b>
<b>1. O papel da Educação .....</b>	<b>78</b>
1.1. Formação para o desemprego? .....	81
1.2. Construindo o novo trabalhador no modelo das competências .....	83
1.2.1. O novo perfil do trabalhador .....	89
<b>2. O papel do currículo na socialização .....</b>	<b>93</b>
2.1. O currículo como regulação ..	98

2.2. O currículo como prática social .....	102
3. Estratégia de institucionalização e interdisciplinaridade .....	104
3.1. Currículo e inserção .....	109
<b>4. A crise do trabalho e a educação .....</b>	<b>110</b>
4.1. Trabalho e linguagem .....	113
4.2. A crítica de Habermas ao paradigma do trabalho .....	115
4.3. A centralidade do trabalho e o desemprego .....	118

### **CAPITULO III**

#### **A ESCOLA TÉCNICA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO**

<b>1. Educação profissional no sistema de ensino brasileiro .....</b>	<b>122</b>
1.1. O lugar do ensino médio no sistema brasileiro .....	122
1.2. A estruturação do sistema de ensino e as demandas sociais .....	125
1.3. A reforma do ensino técnico e a reforma da educação profissional .....	127
1.4. O ensino médio e o papel do trabalho, do conhecimento e da cultura .....	146
1.5. Educação para competitividade ou para a cidadania? .....	148
<b>2. A FAETEC no contexto brasileiro .....</b>	<b>152</b>
2.1. Características das escolas que fizeram parte da amostra .....	154
2.2. A FAETEC e a legislação do ensino médio .....	157

### **CAPITULO IV**

#### **A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

<b>Problema .....</b>	<b>159</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>159</b>
<b>1. Hipóteses .....</b>	<b>160</b>
<b>2. O método de trabalho .....</b>	<b>162</b>



2.1. Categorias de análise .....	164
2.2. Quem são os atores sociais .....	165
<b>3. A metodologia da coleta de dados .....</b>	<b>170</b>
3.1. Participação no Conselho Superior da FAETEC .....	171
3.1.1. Informações coletadas a partir da documentação .....	172
3.1.2. Considerações .....	174

#### Seção A

### **OS QUESTIONÁRIOS JUNTO AOS ALUNOS**

<b>1. Segmento dos alunos: os questionários .....</b>	<b>175</b>
1.1. Seleção da amostra dos alunos .....	177
1.2. Descrição das condições da aplicação dos questionários .....	182
1.3. Informações coletadas .....	184

#### Seção B

### **AS ENTREVISTAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....**

<b>1. Descrição das condições das entrevistas, categorias obtidas e considerações</b>	<b>188</b>
1.1. Sindicatos empresariais .....	189
1.2. Conselhos profissionais .....	195
1.3. Associação de pais .....	201
1.4. Setor de Estágios FAETEC .....	206
1.5. Outras instituições .....	209
1.6. FAETEC- Currículo .....	212
1.7. Professores: coordenadores pedagógicos .....	217
1.8. Grêmios Estudantis .....	231
1.9. Representantes do Governo .....	236

<b>CONCLUSÕES</b> .....	244
<b>TABELAS</b> .....	276
<b>ANEXOS</b> .....	282
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	312

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade compreender a educação profissional, na perspectiva sociológica da *educação e do trabalho*. O objetivo é situar o contexto da modernidade tardia, onde ocorre a educação profissional da juventude, a partir da ótica do trabalho, mais especificamente da crise do emprego, configurada no desemprego estrutural que atinge a todos, e aos jovens de modo particular. O eixo central desta investigação é a compreensão do papel que a formação profissional desenvolvida no ensino médio/técnico desempenha na educação da juventude. O tema deste trabalho refere-se às diferentes expectativas dos atores sociais envolvidos com a escola técnica estadual de ensino médio em relação ao futuro do trabalho dos jovens, e para isso buscou-se analisar os diferentes interesses expressos no discurso destes atores, considerando sua participação na tomada de decisão no contexto da escola técnica.

Tomou-se por objeto de análise a educação profissional e sua articulação com a inserção profissional no contexto do desemprego no capitalismo tardio, em que o trabalho deixa de ser a categoria-chave e começam a surgir dúvidas sobre a permanência da classe trabalhadora como alternativa à lógica destrutiva do capitalismo. Na tentativa de buscar resposta às inquietações postas sobre o futuro do trabalho e o emprego dos jovens, buscou-se verificar quem são eles e como se educam por meio do currículo da escola técnica. Ao mesmo tempo, buscou-se saber como a sociedade está discutindo a questão do desemprego juvenil. Com efeito, a questão central da pesquisa é o trabalho, e nesta perspectiva o desemprego foi escolhido como elemento empírico que impede o acesso dos jovens, ou da PEA juvenil, ao mundo do trabalho lícito. O que nos preocupa é o crescimento do desemprego em maior escala do que o emprego formal, contribuindo para aumentar as chances do futuro trabalhador ficar desempregado ou no subemprego, sendo esta a fonte da inquietação que motivou a realização deste trabalho.

Diante do desemprego, está em andamento a construção de um novo comportamento e a escola é chamada para cumprir o seu papel de socializar os jovens, no momento em que a economia cresce mas não gera empregos, ao mesmo tempo em que sociedade do conhecimento requer pessoas com maior escolaridade. As perguntas

levantadas para conduzir nossa argumentação se constituem em saber como educar a juventude num contexto de difícil inserção social pelo emprego formal. Entende-se que, no âmbito da escola técnica formal está em curso a construção da vocação (chamamento no sentido weberiano) para o desemprego, que se materializa na forma como a escola técnica se organiza para responder ao desemprego estrutural que ameaça diretamente o seu público, ou seja, os jovens entre 15 e 24 anos. Nesta tese, procurou-se saber como os atores sociais envolvidos com a escola técnica estão se posicionando frente ao aumento do desemprego juvenil, e o que estão fazendo para enfrentar esta ameaça.

O problema é que o emprego já não responde pela inserção e integração social. Faltam 10,4 milhões de empregos no Brasil (Demo, 2004). A perspectiva da sociedade centrada no crescimento econômico sem emprego nos levou a indagar se este seria o único caminho a ser trilhado na educação profissional da juventude. Como as escolhas propostas pelo processo de reestruturação produtiva se articulam com as estratégias dos atores sociais envolvidos com a escola técnica? Que tipo de formação seria mais compatível com a participação no processo de mudança social tendo em vista que a sociedade do conhecimento requer pessoas instruídas para um mercado de trabalho que diminui constantemente? Ou, em outros termos, no contexto atual, marcado pela mudança na base técnica e pela conseqüente crise do trabalho assalariado, novas exigências estão sendo formuladas na educação profissional dos jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos. Será que a educação profissional pode responder às demandas desta nova configuração da economia que cria riquezas, ao mesmo tempo cria a exclusão imposta pelo desemprego estrutural, e ainda garantir a inserção profissional? Reforçando a constatação de que no atual quadro do desenvolvimento do capitalismo, o desemprego é um problema que atinge a todos, este estudo se preocupa com o jovem de 15 a 24 anos, pois é na juventude que o sujeito constrói a esperança de um futuro, esperança esta que se constitui sobre bases materiais concretas: estágio e primeiro emprego dentro da área, ou seja, do curso técnico, em que se formou. Isto justificaria a preocupação dos atores sociais envolvidos com a educação profissional. Assim, com vistas a alcançar nosso objetivo, partimos de uma hipótese única de que, diante do desemprego juvenil e das ações que precisam ser tomadas para a resolução do problema, há uma compreensão diversa dos diferentes atores sociais, de acordo com o tempo histórico e seus interesses.

O trabalho foi tomado como eixo estruturante deste estudo enquanto elemento promotor da integração e da inserção social, ao mesmo tempo que é perpassado pela categoria da individualização, configurada no movimento da sociedade diante das mudanças tecnológicas postas pelo paradigma da produção e acumulação flexível. Esse novo paradigma tem por características fundamentais o aumento da autonomização, que resulta do crescimento do trabalho por conta própria, flexível, sem a carteira assinada, autônomo e exercido sob novas formas de contrato de trabalho. As mudanças no trabalho vêm acompanhadas de medidas neoliberais, tais como a restrição do gasto público, a obstrução no desempenho do Estado e o baixo dinamismo econômico (Pochmann, 2000, p. 23), e têm trazido novos desafios ao ensino médio. Todavia, esses desafios sempre estiveram presentes no transcurso histórico do ensino médio brasileiro, apenas foram agravados em face da crise que marca o cenário econômico-político nacional e internacional. Os especialistas identificam a dualidade estrutural, explicitada pela ambigüidade de ser um nível de ensino que prepara, concomitantemente, para a continuidade dos estudos e para o trabalho, como a raiz de todos os males do ensino médio. A escola técnica está no ensino médio, que se situa entre o ensino fundamental e o ensino superior, desempenha papel importante na produção, como elemento de tradução do fazer. Entretanto, a dicotomia existente entre o ensino técnico e o ensino médio com finalidade propedêutica, cria um impasse que se acentua na medida em que surgem as demandas resultantes da reconversão produtiva por novos perfis profissionais pelo mercado, constituindo-se no debate que preocupa a comunidade acadêmica ligada ao campo da educação e do trabalho.

O contexto desta reflexão é o capitalismo na modernidade tardia, em que se colocam as condições estruturais do trabalho desregulado, flexibilizado e o desemprego. Portanto, é neste cenário que a juventude se socializa: na individualização colocada pela noção de competências, pela mercantilização das relações sociais, pelo desencantamento com a crença na ciência e o questionamento dos valores, inclusive éticos (Ropé & Tanguy, 1997; Vandenberghe, 1999; Sennett, 2000; Ramos, 2001; Jameson, 2002). Tais reflexões conduzem a pensar que a socialização do jovem ocorre num contexto em que a anomia inclui a autonomia, no sentido de que é preciso saber viver numa sociedade em que o individualismo (Harvey, 2001) chegou às últimas conseqüências. Durkheim (1995)

colocou a anomia como total falta de regras, nossa leitura é que a falta de regras é consequência de relações individualistas colocadas pela exacerbação do capitalismo, e do mercantilismo das relações humanas – incluindo agora a educação.

O ponto de partida deste trabalho é a descrição do contexto onde a juventude se socializa, isto é, no cotidiano de um cenário que tem como base o capitalismo tardio cujas características são a produção e a acumulação flexíveis, a desregulamentação e a precarização do trabalho. Sem dúvida, as consequências das ações recaem sobre a formação dos jovens, e vão influenciar as suas atitudes. Portanto, para compreender o jovem é preciso conhecer o contexto em que ele se forma no cotidiano. Nosso objetivo não é tratar a juventude enquanto elemento biológico, ou seja, estudar as mudanças biológicas e psicológicas que ocorrem na transição entre a infância e a fase adulta. Pretende-se entender o que acontece com as decisões que os jovens devem tomar para tornarem-se adultos num contexto de capitalismo tardio, onde tudo está sendo questionado, desde as relações religiosas, de gênero, organização da família nuclear, o consumo, o questionamento da ciência e das grandes narrativas, dentre elas as relações entre as classes sociais. Entretanto, percebe-se que um elemento permanece: a desigualdade entre as classes. Dentre as possibilidades de problemática que o quadro do capitalismo atual nos coloca, reitera-se a escolha pelo enfoque do desemprego, porque se entende o trabalho como um elemento formador da identidade.

### **1. Questões metodológicas sobre a conceituação de juventude**

Antes de tudo, se faz necessário colocar algumas questões metodológicas sobre a abordagem do tema juventude, que constitui um desafio. Um primeiro problema clássico está na “delimitação do domínio dos objetos”. Trata-se da própria definição da categoria juventude, considerada “epistemologicamente imprecisa”. Mauger (1994 *apud* Sposito, 2001) evidenciou dificuldades nesse intento quando buscava oferecer um quadro amplo do estado das investigações sobre os jovens na França. Identificou que não há uma categorização universal sobre juventude e que a formulação de uma categoria universal não se impõe de modo igual a todos os pesquisadores. A adoção de critérios comuns mínimos de ordenação é problemática. Para tornar exequível o empreendimento investigativo, uma

das formas de resolução desse impasse reside em reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. A juventude é uma *condição social* e ao mesmo tempo um *tipo de representação* (Peralva, 1997). Pais (1990) configura dois grandes blocos que indicam a construção social do campo de estudos: o que considera os aspectos geracionais e o outro pelas situações de classe. A partir da metade dos anos 60 ocorre um debate no interior da sociologia: trata-se de saber se a juventude “existe” como grupo social relativamente homogêneo, ou se ela é “apenas uma palavra” (Bourdieu, 1980). No artigo “*De quoi parle-t-on quand on parle du ‘problème de la jeunesse’?*”, Bourdieu (1986) examina as ambigüidades presentes nessa expressão. Para uns, especialmente Morin (em Peralva, 1997), a juventude existiria como um grupo de idade identificado aos modelos culturais das sociedades de massas. Para outros, como Chamboredon (*idem, ibidem*), a juventude enquanto categoria estaria dissolvida em uma inerente diversidade recoberta pelas múltiplas classes sociais. A moderna condição do jovem encerra uma tensão intrínseca; a construção da autonomia e a distribuição dos indivíduos na estrutura social (Dubet, 1996). A realidade mutante dos jovens não pode ser reduzida a uma dimensão unidirecional. É preciso considerar a sua complexidade. Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de *transitoriedade* como elemento importante para a definição do jovem, há variações no modo como se dá essa passagem, sua duração e características nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema<sup>1</sup>. Critica-se a abordagem de transição como indeterminação porque ela desqualifica e subordina à vida adulta. Assim, neste hiato, os jovens são definidos pelo que não seriam (Salem, 1996, apud Peralva). O modo de apreensão dos problemas também muda. Os estudos de feição psicológico tendem a privilegiar os aspectos negativos da adolescência, sua instabilidade, irreverência, insegurança e revolta. A sociologia ora investe nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentua a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio (Sposito, 2001). Nos anos 60, a juventude era um “problema” como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, no terreno ético e cultural. A partir da década de 70 os “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa quase transformaram a juventude em categoria econômica (Pais, 1990,

---

<sup>1</sup> As formulações de Mannheim constituem contribuições fundamentais sobre o tema da juventude a partir da idéia de transição (MANNHEIM, 1968 e 1982)

Abramo, 1997). A dinâmica do próprio campo de conhecimento, caracterizado pela adoção de matrizes disciplinares que articulariam de modo sistemático um conjunto de paradigmas implica em modos de aproximação do fenômeno em questão, seus recortes principais e suas relações com os processos históricos que permitiram a visibilidade desse segmento, especificamente na sociedade brasileira nos últimos anos. A ênfase deste trabalho está nos reflexos da reestruturação produtiva, na educação profissional e na inserção profissional da juventude.

Além do critério etário e dos cuidados teórico-metodológicos de sua adoção, é preciso recorrer a outros procedimentos que permitem incorporar os usos associados, à noção de juventude, como por exemplo: a designação estudante-trabalhador, indicando outras dimensões presentes na experiência juvenil brasileira. O adolescente já passa a assumir responsabilidades, comprovando que a juventude é menos uma etapa de preparação e muito mais a personificação de atitudes individuais e sociais que configuram um estilo coletivo de vida e de pensar, até mesmo abaixo dos 15 anos de idade. No Brasil, segundo Pochmann (2000) faltam estudos para detectar a condição de juventude. Por causa desta limitação, o autor analisa a situação recente do jovem no Brasil através da faixa etária usual de 15 a 24 anos, que é utilizada para definir juventude. Neste estudo também se adotou o critério da faixa etária de 15 a 24 anos para conceituar a juventude.

## **2. Linhas gerais de organização do trabalho: metodologia e análise**

Este trabalho não é um ensaio de historiografia. Mas lembramos que qualquer ciência social precisa fazer da História sua fiel aliada, verificando como os homens estruturam suas ações que terão reflexos em nossas percepções. É assim que os contextos se conflagram e se clarificam diante de nós. Desta forma, adotando uma metodologia processual histórica buscou-se evidenciar como a escola responde às demandas sociais por uma ressignificação de suas práticas.



Por meio da aplicação de um questionário, junto aos alunos, e da análise do conteúdo do discurso contido nas entrevistas realizadas junto aos outros atores sociais, que são os pais, os grêmios estudantis, os conselhos profissionais, os sindicatos representantes dos empresários, os professores, os agentes governamentais, as representações da FAETEC-RJ (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro) – inspetoria de ensino responsável pelo gerenciamento das matrizes curriculares, o setor de estágios da FAETEC e a análise documental das atas do Conselho Superior da FAETEC buscaram-se os elementos que identificam os interesses dos atores sociais a respeito do posicionamento de cada um deles diante das expectativas quanto ao futuro do trabalho e do desemprego juvenil.

A análise do conteúdo do discurso seguiu as três etapas básicas propostas por Bardin (1977) e explicitadas por Triviños (1987, p.161)<sup>2</sup>. A primeira etapa foi a **pré-análise**, num primeiro momento feita pela transcrição das fitas e organização das fichas contendo as categorias de análise. A segunda etapa foi a **descrição analítica**, em que submeteu-se o conteúdo das fichas contendo as categorias de análise a um processo de codificação, classificação e categorização para poder avaliar os quadros de referência com base nas hipóteses. E a terceira etapa foi a **interpretação inferencial**, em que buscou-se o aprofundamento da conexão entre os dados e as formulações teóricas propostas no estudo. Os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos foram trabalhados pelo sistema SPSS, e posteriormente submetidos à análise à luz da fundamentação teórica. A seguir destacam-se alguns dos conceitos mais importantes do eixo conceitual estruturante da tese que deram sustentação à análise de dados.

Buscou-se evidenciar a tensão existente entre os conceitos de classe social e a substituição deste conceito pela categoria da comunicação, embora considerando-se a importância do segundo na identificação do processo de participação dos atores sociais. Tomou-se o conceito de trabalho como categoria central e protoforma do ser social, em Lukács<sup>3</sup>, entendido como momento de uma práxis social intersubjetiva que tem por finalidade a ação entre os seres sociais. A concepção da sociabilidade, da primeira divisão do trabalho e da linguagem como decorrentes do ato laborativo coloca o trabalho como

---

<sup>2</sup> TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

<sup>3</sup> Apresentado no debate com Habermas, em Antunes (2000). Ver bibliografia.

uma categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Portanto, o trabalho é o momento do surgimento do pôr teleológico em que nasce o ser social, e nesta produção de si mesmo o humano se diferencia das outras espécies, e a partir do ato laborativo, vivencia mutações fundamentais. Essa evolução decorre da mudança das posições teleológicas de uma relação que visa a relação metabólica entre o homem e a natureza para a práxis interativa no interior dos próprios seres sociais. Nesta perspectiva, a liberdade é a possibilidade de escolher e de projetar o domínio da ação humana sobre a natureza. Em consequência desta concepção, considerou-se que desemprego desumaniza, porque impede a possibilidade de mediação entre a intenção e a ação, também impedindo a possibilidade de escolha.

Para verificar como ocorre a participação dos atores sociais buscou-se apoio na teoria da ação comunicativa de Habermas, especificamente, no conceito de lugar de fala e de reconhecimento formal na esfera pública, como elementos teórico-metodológicos que nos permitiram uma visibilidade de indicadores de participação. Escolheu-se como local da construção argumentativa de consensos o Conselho Superior da FAETEC. Considerando que um dos critérios para escolha dos atores sociais, legitimados, era que pertencessem, formalmente, a instituições dentro da escola técnica. Assim, todos os atores foram escolhidos pelo critério de representação formal: representantes das Associações de Pais, representações dos Grêmios Estudantis, representantes dos Sindicatos Empresariais ligados às áreas dos cursos técnicos, dos Conselhos Profissionais, Coordenadores Pedagógicos – representando os professores. Com base na definição destes critérios, verificou-se a forma de participação dos atores sociais legitimados.

Para identificar a forma de interação entre a escola técnica e o mundo do trabalho buscou-se em Gibbons (1994) o conceito de heterogeneidade institucional para mostrar que o desenvolvimento da ciência contemporânea não ocorre apenas nas universidades, mas nas empresas, no Governo, nas Ongs e isto ocorre num contexto transdisciplinar, incluindo a dimensão econômica e social, o contexto de aplicação, o direcionamento prático e a solução de problemas. Latour (2000) fala de uma abordagem intersubjetiva da ciência que mudou de um modo disciplinar (modo 1) para contexto transdisciplinar (modo 2) incluindo o que ele chama de uma rede decorrente desta interação característica da

produção científica contemporânea. Os dois conceitos: abordagem intersubjetiva da ciência moderna (Latour) e heterogeneidade institucional (Gibbons) nos permitiram verificar indicadores de interação entre os empresários e a escola técnica do segundo grau, de nível médio, ou seja, verificar em que medida a escola técnica está agindo em parceria com o setor empresarial, trocando conhecimentos na rede e interagindo, não de forma reprodutora mas como participantes da inovação, sem apenas reproduzir o conteúdo da “caixa-preta” (Latour) do conhecimento socialmente acumulado.

O objeto de estudo desta tese – a educação profissional – está na escola técnica - no ensino médio. Para compreender a articulação entre a educação profissional e o sistema produtivo e a demanda por perfis profissionais para o capitalismo tardio buscou-se a concepção de educação profissional que se expressa nas escolhas teórico-metodológicas das ações voltadas para a formação do cidadão integral, mesmo considerando que a outra concepção voltada para a ação instrumental, subordinada, rápida e ainda voltada para atender à divisão de classes está sempre presente e se fortalece. Portanto, identificamo-nos com uma concepção de educação integral. Nesta perspectiva adotou-se a concepção de educação profissional, entendida como formação para a cidadania, politécnica e com vistas à formação do cidadão integral, que tem como base a concepção da centralidade da categoria do trabalho, crítica à subordinação associada à submissão consentida aos credores e a seus representantes e à importação de idéias que não se ajustam à realidade de um país dependente de empréstimos externos. Portanto, trata-se de uma concepção de educação básica, fundamental e média, que se constitui a partir do estudo dos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais (Ciavatta & Frigotto, 2003; Kuenzer, 2001).

Junto aos professores, e conselhos profissionais, e empresários, porém mais especificamente junto aos professores trabalhou-se o conceito de ambigüidade contida na noção de ensino por competências desenvolvida por Ramos (2001; 2002) e por outros autores. O termo competências é polissêmico, servindo para atribuições de significados tanto no campo empresarial quanto educacional, e tem origem no ensino técnico na observação do fazer e na avaliação da produção técnica, não servindo muito para a avaliação da educação geral. Daí a causa de uma ambigüidade (Ropé & Tanguy, 1997). As autoras criticam que ao adotar apenas a noção empresarial a educação fica voltada para o atendimento das demandas das empresas, submetida aos ditames do mercado. Mostram que a opacidade do termo competências permite sua utilização nos diferentes campos.

Assim, a noção de competências tende a substituir, no campo educativo, as noções de saberes e conhecimentos, e no campo do trabalho, a noção de qualificação. Tais noções não desaparecem mas tendem a assumir novas conotações quando associadas à noção de competências. Stroobants (in Ropé& Tanguy, idem) lembra que descrição das situações de trabalho dos anos 80 vai substituindo gradativamente, o perfil do trabalhador. Isto se dá com o auxílio de um vocabulário renovado, apelando aos termos saberes e competências que suplantam, na interpretação o termo qualificação. Esse referencial está associado à idéia de transferibilidade das competências, isto é, a necessária mobilidade e adaptabilidade dos indivíduos às diversas tarefas que lhe serão atribuídas. É daí que surge a idéia de aprendizagens fundadas no princípio de “aprender a aprender” e de transferência das capacidades de um domínio para outro. Segundo Ramos (2002:418) a abordagem pragmática da noção de competências coloca a problemática da construção do conhecimento no âmbito exclusivo da utilidade ou viabilidade. Não existiria o critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar um conhecimento ou um modelo representacional ele porque ele só vale se for útil, prático, adequado à experimentação. Essa concepção de caráter pragmático acaba convergindo com o subjetivismo radical acarretando sérias implicações epistemológicas e pedagógicas. Neste sentido a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais de educação profissional com base numa concepção (neo)pragmática, fundamentada em atividades profissionais, sem colocar a problemática da construção do conhecimento objetivo e das aprendizagens, pode vir a legitimar construções curriculares centradas na prática, que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas:

*“Se em relação ao conhecimento se dissolvem as fronteiras entre conceito científico e conceito cotidiano, em relação às aprendizagens prevalece o senso comum ou o condutivismo, por se associar a uma concepção superficial do (neo)pragmatismo à formulação que reduz as competências aos procedimentos. Sem considerar o caráter dialético do conhecimento, com dimensões ontológica e histórica, e como movimento humano-social de compreensão e transformação da realidade objetiva” (Ramos, 2002, p.418).*

Adotou-se a noção de competências em que se coloca a necessidade do sujeito transformar o mundo modificando a si mesmo de forma autônoma e responsável na vida ativa, numa relação dialética entre objetivação e apropriação. Isto é, ao agir sobre a

natureza produzindo meios adequados à satisfação de suas necessidades, o homem se objetiva em sua produção. Essa transformação objetiva requer dele uma transformação também subjetiva. A realidade torna-se uma realidade humanizada objetivamente, e é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Essa mediação e apropriação no processo de produção humana é mediada pelo trabalho de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa. Portanto, a crítica é feita à noção de competências tomada como tarefa meramente adaptativa a ser realizada pela educação.

Lopes (Campinas, 2002) usa o conceito de hibridismo (Canclini apud Lopes) para revelar a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas e de contextualização (Bernstein) para descrever o processo de interpretação e implementação do discurso oficial na prática escolar. A transferência de textos de um contexto para outro requer uma nova elaboração, a seletividade, o deslocamento de questões, e, conseqüentemente o texto oficial é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. É justamente a partir da recontextualização que o discurso pedagógico é produzido. Esse discurso é um princípio regulatório, um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso instrucional (associado aos valores e aos princípios pedagógicos). Assim, no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulatório, e, neste processo de transferência do discurso oficial para o discurso pedagógico são feitas adaptações, caracterizadas por um hibridismo que revela a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas. Quais são os novos sentidos instituídos? Para Lopes, a ressignificação trabalhada na implementação dos PCNEM estão ligados à legitimação de um discurso que coloca as finalidades educacionais visando especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo e globalizado, onde as concepções estão hibridizadas aos princípios do eficientismo social (Lopes:395). Ao mesmo tempo, outros autores enfatizam a noção de competências como transferência de conhecimento para a prática. Gagné (1965) evidencia que não basta a aquisição é preciso haver a generalização de conhecimentos em situações novas. Outros defendem a noção de competências como resolução de problemas, performance em um

contexto situado (Mager & Beach Jr., 1976; Perrenoud). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais o aluno deve ser capaz de transferir conhecimento, especialmente no mundo produtivo evidenciando ambigüidades que não devem ser interpretadas como negatividade. Deve-se considerar que, no processo de produção de uma proposta curricular que visa se legitimar na comunidade educacional existem conflitos e por isso se realiza acordos.

Os acordos exigem a apropriação de discursos de diferentes segmentos, especialmente para a produção do discurso regulatório, no qual se integra o conceito de contextualização do mundo globalizado. O que se critica é a permanência da idéia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo. A autonomia da educação fica compreendida como sua possibilidade de se adequar ao mundo da produção sem desconsiderar as competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano, pois o desenvolvimento de tais competências passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. A identidade existente entre as competências tidas como necessárias ao desenvolvimento humano e as competências necessárias à esfera da produção, agora organizada segundo o modelo pós-fordista, é também uma das razões que justifica ao hibridismo de discursos curriculares. A produção atual exige capacidades mais aprofundadas para lidar com abstrações, capacidade para trabalhar em equipe, desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, e neste sentido a formação não pode se limitar a competências restritas ao desempenho previstos nos antigos objetivos comportamentais no período fordista. Mesmo assim, os princípios do construtivismo e da perspectiva crítica são associados a princípios eficientistas e a princípios do progressivismo como forma de projetar a formação de competências mais complexas, mas ainda assim marcadas pela formação de desempenhos. Tais competências visam formar um indivíduo que se auto-regula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho. O problema é que esse tipo de abordagem limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Neste sentido, um conhecimento é considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos. Daí decorre que os professores sentem dificuldade para definir o

que é o ensino por competências porque não sabem se devem se referir a situações do mercado de trabalho ou a situações de ensino no ambiente escolar.

Tomou-se o conceito de currículo como prática social de Popkewitz, e regulação em Lopes (2002;2004) e para analisar como as pessoas se educam por meio do currículo. Analisou-se o currículo a partir de dois ângulos: como regulação e como prática social. A noção de currículo como regulação permite concebê-lo como síntese de conflitos negociados que permite o seu desenvolvimento na escola como prática regulatória de inclusão de disciplinas, aumento ou diminuição destas na carga horária, e portanto, capaz de regular relações de poder e de atendimento às necessidades sociais (Sacristán, 2000; Lopes, 2001). A escola tem autonomia para responder às demandas sociais e pode incluir disciplinas no currículo que venham ao encontro do atendimento destas necessidades. Entretanto, isso não é suficiente, falta o reconhecimento acadêmico e a noção de regulação acadêmica colocada por Boaventura Santos (1989) permite entender este caminho que a disciplina deve seguir para a institucionalização que garantir, efetivamente, espaço no currículo. E, por último, a noção de ressignificação do conceito de aluno por meio da “virada lingüística” proposta por Popkewitz (em Silva T.T.,1994) que aborda o currículo como prática social por meio da metodologia processual histórica e evidencia a “virada lingüística” do conceito de aluno para aprendiz, na passagem da manufatura para a industrialização. Identificamos que na reconversão produtiva para a informática, também ocorre uma ressignificação do conceito empregado para empreendedor, e isto está sendo trabalhado na escola técnica.

Em relação aos dados obtidos junto aos alunos buscou-se saber como eles se posicionam diante do futuro do trabalho e quais são as suas expectativas, e para isso as informações foram organizadas por categorias que caracterizam e identificam os jovens das escolas técnicas: perfil, estudo, emprego, expectativas em relação ao futuro. Essas categorias foram buscadas nos estudos realizados pelo MTE/IPEA, 2003 e Pochmann, 2000 <sup>4</sup> elementos da transição, características do mercado e participação juvenil na força de trabalho.

---

<sup>4</sup> Ministério do Trabalho e Emprego, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ano oito, fev, 2003. *A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios?* Camarano, Pazinato, Kanso e Vianna. P. 53-66 e Pochmann, M. 2000. *A batalha do primeiro emprego*. Ver bibliografia.

Com base neste referencial teórico identificou-se que, embora a participação dos atores seja desigual, uma das respostas que a escola técnica está dando ao desemprego juvenil é o desenvolvimento de uma ruptura conceitual da subjetividade, estruturada pelo trabalho, na formação do aluno por meio da mudança do conceito de empregado para o de empreendedor. Os interesses em comum dos atores sociais envolvidos com a escola técnica: pais, professores, alunos, empresários, conselhos profissionais, setor de estágios da FAETEC/RJ e agentes governamentais convergem para o aumento da oferta de estágios e emprego. Verificou-se que 89% dos alunos da amostra estão sem estágio. Surpreende o otimismo dos jovens em relação ao futuro do trabalho, pois 72% acreditam que vão sustentar a família com o resultado deste.

### **3. Estruturação do trabalho**

Do ponto de vista analítico interpretativo, o eixo estruturante dos diferentes capítulos revela a preocupação em mostrar o contexto em que a juventude se socializa e o movimento dos atores sociais diante do problema do desemprego juvenil, considerando as perspectivas diversas. Considera-se também que os projetos variam quando analisados com base no lugar social de onde se originam. Tendo em vista esta perspectiva, o primeiro capítulo - *Capitalismo e sociedade brasileira*, buscou compreender as mudanças decorrentes da modernidade clássica que corresponde ao surgimento do capitalismo, formulada pelos autores clássicos da sociologia Marx (mercantilização), Weber (racionalização) e Durkheim (diferenciação funcional) cujas interpretações convergem para o trabalho como elemento estruturador da subjetividade e a centralidade da categoria trabalho como possibilidade de inserção social. Identifica-se que, no Brasil, a modernidade foi marcada desde o início pelo modo desigual na oferta de oportunidade de inserção profissional. Verificou-se que a exclusão dos ex-escravos do operariado em formação, o descaso relativo às demandas do operariado estruturam os primeiros traços da informalidade que permanece e reforça a desigualdade sempre presente na sociedade brasileira. O desenvolvimento do capitalismo caracteriza-se pela administração de crises que foram contornadas pela intervenção do Estado regulador, período que durou do Pós-guerra até 1973, quando a reestruturação produtiva, a introdução de novas tecnologias,



especialmente a introdução da informática e a exigência de novas formas de gestão tornam-se os fatores determinantes da crise do pacto fordista que, aliada à crise do emprego, trouxe conseqüências também no plano das ideologias, metodologias e formas de pensamento. A substituição do fordismo pelo sistema de produção e acumulação flexíveis levou os autores contemporâneos ao questionamento sobre a centralidade da categoria do trabalho. A situação atual da crise do emprego em nível internacional e no Brasil pode ser identificada pelas mudanças na estrutura ocupacional caracterizada pela flexibilização, desregulamentação do trabalho, o aumento da informalidade e pelo crescente desemprego. Evidencia-se a dificuldade da inserção dos mais jovens. Quem são esses jovens? Como vivem? Moram com os pais? Estudam? Trabalham? Já são pais? E no Rio de Janeiro? No Rio de Janeiro, a escolaridade elevada evidencia que quem tem mais escola tem menos emprego. Em outubro de 2001, entre as pessoas desocupadas com onze anos ou mais de estudos havia 166 mil, já em abril de 2004, este número passa para 271 mil desocupados. No Brasil o desemprego atinge a 46,2% da população jovem (IBGE/PNAD-2001). O setor informal cresce e se apresenta como possibilidade de inserção para os jovens, e também reforça a tendência para o empreendedorismo individual, considerando-se que 67% dos trabalhadores do Brasil que estão no setor informal são “por conta própria” (IBGE/ECINF,1997). O Capítulo II – *Educação e Trabalho* analisou a forma excludente da acumulação capitalista, cada vez mais restrita ao setor de finanças gerando o desemprego. Sendo assim, como pensar uma educação integrada ao desenvolvimento humano e econômico diante de uma realidade econômica que rejeita o trabalho como princípio educativo? Contraditoriamente, a reconversão produtiva demanda a formação de novos perfis profissionais e para isso recorre à função socializadora da educação. Na crise do capitalismo contemporâneo a educação não exerce mais a função integradora ao capitalismo, agora ela tem o papel ideológico de preparar para a possibilidade da empregabilidade, que dependerá da competência empregatícia de cada indivíduo (Hirata, 1997; Gentilli, 1998; Machado, s.d.). Está em processo a construção histórica do desempregado e o currículo é o caminho pelo qual os discursos oficiais se legitimam. Nesse sentido, o currículo é uma forma de regulação que permite atender às necessidades sociais, e, considerando que toda política curricular também é uma política cultural, a formação do indivíduo competente para o desemprego torna-se uma necessidade social a ser atendida. No contexto do capitalismo tardio, onde a privatização e a

mercantilização conduzem a uma cultura do individualismo sem precedentes os autores ligados à Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, colocam em dúvida a continuidade da classe trabalhadora, como classe portadora da solidariedade operária. Ao mesmo tempo, a centralidade da categoria do trabalho seria substituída pela linguagem (Habermas, 1983; 1997). Todavia, este argumento é questionado por autores que justificam a centralidade da categoria do trabalho, considerando a sua complexificação em consequência das mediações de segunda ordem (Lukács, em Antunes, 2000) e a permanência da classe-que-vive-do-trabalho. Nosso posicionamento é de que a Teoria Crítica traz contribuições fundamentais que complementam e enriquecem o entendimento da categoria da Totalidade do Trabalho. O capítulo III – *A escola técnica no contexto do capitalismo*, trouxe subsídios para compreender a articulação entre a educação profissional e o sistema produtivo, que demanda perfis coerentes com o capitalismo tardio. A dualidade estrutural do ensino médio revela uma rede de educação propedêutica, voltada para o atendimento das elites e outra caráter tecnicista e assistencialista. Todavia as mudanças no mundo do trabalho forçam a educação profissional a rever os seus procedimentos. A definição das finalidades do ensino médio é um problema político, daí a importância de compreender os seus limites e possibilidades. As preocupações da comunidade acadêmica nos anos 80 e 90 revelam que não há falta de debate no pensamento pedagógico desenvolvido pelos especialistas da educação, entre os que são preocupados com uma educação desvinculada dos interesses do mercado e com a garantia de uma sólida formação geral. Contudo, em momentos decisivos, os resultados dos estudos são, frequentemente, desrespeitados diante dos acordos para votar a legislação do ensino, cuja tendência histórica tem sido pela manutenção da dualidade estrutural. Assim foi com a votação do Decreto Lei nº. 2.208/97 que manteve a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, evidenciando a não integração no mesmo processo formativo, ao mesmo tempo que amplia a oferta de cursos rápidos demandados pelo mercado. Ainda nos anos 1980, discutia-se uma concepção de ciência vinculada às condições de trabalho que garantissem a acessibilidade dos professores aos laboratórios de modo a materializar a ciência e a inventividade. Os anos 1990 foram marcados pela forte presença dos organismos internacionais como definidores das diretrizes educacionais dos países dependentes dos empréstimos do FMI e do Banco Mundial, diretrizes que apontavam para uma contenção maior da participação do Estado na condução de políticas públicas. O capítulo IV – *A trajetória da pesquisa* - recuperou o

problema, os objetivos, as hipóteses e introduziu uma análise dos interesses específicos de cada ator social. Revelou-se que os pais e os alunos têm interesses pessoais expressos pela reivindicação de oferta de estágios e de primeiro emprego para os seus filhos; os grêmios estudantis revelam interesses sócio-políticos relativos a garantia dos direitos universais, o respeito à carteira estudantil e ao passe livre, suas reivindicações são por estágio e por primeiro emprego e as questões relacionadas à “exclusão cultural”; os representantes do governo têm interesses políticos e revelam preocupação na administração da crise do emprego que se manifesta na baixa oferta de estágios remunerados; os professores têm interesses pedagógicos, buscam a recontextualização curricular, a melhoria das condições materiais e a atualização profissional; os empresários revelam interesses econômicos relativos ao aumento dos investimentos, colocam que daí decorreria o aumento da oferta de estágios e de empregos; os conselhos profissionais têm interesses político-pedagógicos, criticam a descaracterização dos estágios e a falta de ética no trabalho e para conseguir trabalho; o setor de estágios da FAETEC tem interesses do tipo político-sociais, expressos na ampliação de estágios e convênios. Por fim, as *Conclusões* onde se recupera a trajetória da pesquisa as preocupações iniciais com a desigualdade social e os efeitos da desregulamentação no mundo do trabalho. Identificou-se que o trabalho está sendo atingido pela categoria da individualização que se configura no aumento do trabalho por conta-própria, na introdução do empreendedorismo no currículo e na adoção do currículo por competências. Identifica-se que o individualismo chegou às últimas conseqüências e agora precisa criar instituições sociais que lhe possam dar sustentação por meio de alguma forma de associativismo para garantir a sustentabilidade do modelo imposto pelo processo produtivo. Por fim, apontam-se os elementos teórico-práticos que definem os interesses dos atores sociais e permitem desenhar uma possibilidade de construção de uma política pública relativa aos estágios e ao primeiro emprego, como uma alternativa à inserção profissional dos jovens.

## CAPÍTULO I

### CAPITALISMO E SOCIEDADE BRASILEIRA

#### A sociedade hoje

Os autores clássicos da sociologia consideraram a centralidade da categoria trabalho, concebendo-o como elemento **estruturador** da subjetividade humana, capaz de promover a **integração** e a **inserção social**. No contexto da modernidade clássica, a sociedade brasileira encontrava dificuldades para promover a inserção dos ex-escravos no capitalismo, facilitando a informalidade e reforçando a desigualdade social, uma das características mais marcantes do Brasil.

A crise da centralidade da categoria trabalho resulta do fim do pacto fordista e da crise do emprego, que relacionados com a reestruturação produtiva, a introdução de novas tecnologias e a exigência de novas formas de gestão da produção e do trabalho, o desemprego, a opção pela acumulação financeira e a transformação (precarização, desregulamentação) são fatores determinantes que impedem a integração social a partir do trabalho. Tudo isso levou a que os autores contemporâneos questionassem a centralidade da categoria trabalho. A substituição do sistema fordista pelo regime de acumulação flexível trouxe conseqüências também no plano das ideologias, metodologias e formas de pensamento. Neste cenário surge a **Teoria Crítica**, da Escola de Frankfurt, cujo principal expoente é J. Habermas, que inicia a crítica à centralidade do trabalho, seguida por outros estudiosos. Do outro lado do **debate**, outra **corrente de pensamento considera o trabalho como categoria central**, justificando que na modernidade tardia alteraram-se os padrões do trabalho, porém isto não significa que as contradições entre capital e trabalho tenham sido eliminadas.

Neste contexto de mudança social, o **papel da educação**, enquanto processo de **socialização**, tendo o trabalho como princípio educativo, efetivado por meio da execução do **currículo** no trabalho no cotidiano da escola. Desta forma, a educação também é convocada a responder aos impactos das transformações do mundo do trabalho. A promessa integradora da educação fica comprometida pelo desemprego estrutural e, conseqüentemente, o **desemprego juvenil** que ameaçam com desintegração social e a desfiliação, decorrentes dos efeitos da **precarização, flexibilização** do trabalho. Novas promessas surgem. A empregabilidade e o ensino por competências cuja proposta, coerente com a tendência pós-modernista, está mais vinculada ao individualismo, ao mesmo tempo que transfere a responsabilidade do Estado para o indivíduo.

Considerando estes elementos, questiona-se se o trabalho ainda pode ser considerado como elemento estruturador da subjetividade e promotor da inserção social.

## 1. A centralidade do trabalho

A modernidade clássica é o período ao longo do século XIX (1789-1914) em que nasce o capitalismo, e junto com ele emerge a sociologia. A sociologia, cujo tópico central é a mudança social, está intrinsecamente associada ao dinamismo da mudança sócio-cultural. Esse processo de mudanças sociais foi marcado pela radicalidade do **capitalismo**, e, longe de ser apenas um modo de produção, era também a manifestação epocal de um novo e muito mais amplo processo civilizatório. A modernidade significou uma mudança societal global, uma mudança paradigmática (Boaventura Santos, p. 23).

A modernidade clássica foi formulada, conceitualmente, no período de 1840-1933, pelos “pais fundadores” da sociologia: Karl Marx (mercantilização) Max Weber (racionalização), e Émile Durkheim (diferenciação funcional), cuja descrição do longo processo de mudança social resulta numa interpretação descontinuada que converge para uma narrativa empírica da mudança social (Crook, Pakulski e Waters, 1992:2-9, *in* Vandenberghe 1999:3). Nesta grande narrativa, a relativa autonomização do funcionamento diferenciado das estruturas sociais, como a economia de mercado, a burocratização administrativa do Estado e a progressiva erosão da tradição e dos laços naturais de solidariedade aparecem como características distintas da “Grande Transição” rumo à modernidade. As análises dos autores clássicos convergem para um ponto: o

trabalho como estruturador da subjetividade, e a centralidade da categoria trabalho como possibilidade de inserção social.

Ao combinar um diagnóstico crítico da ambivalência da modernidade, os fundadores da sociologia consideravam que a difusão do propósito racional ou a ação estratégica da esfera econômica para todas as outras esferas da vida como a principal culpada pelas patologias da modernidade. Desde o seu início, a sociologia esteve envolvida no combate contra a teórica e a hegemonia prática do utilitarismo (Caillé, 1988, p. 24-32 *apud* Vandenberghe, 1999:3). Marx e Weber concentraram-se na perda potencial da liberdade, enquanto Durkheim e Mauss enfatizaram a perda do sentido da solidariedade. No primeiro caso, a autonomização do funcionamento diferenciado das estruturas sociais, contrastando com a imposição de estratégia no modo de agir dos indivíduos, foi vista como uma ameaça à autonomia individual (alienação). No segundo caso, a predominância da ação estratégica foi vista como ligada à dissolução da solidariedade (anomia). Mais recentemente, o salário foi visto como elemento propulsor de cidadania e inserção social representada pela regulamentação dos direitos sociais (Castel, 1998). Neste sentido, a cidadania se consolida como integração na industrialização pela materialidade do trabalho com direitos, do emprego - com salário, assistência, previdência e a perspectiva de que este processo possa ser vivido pelos mais jovens.

### **1.1. Modernidade clássica: a integração pelo trabalho**

Em Marx o trabalho é o fator ontológico determinante porque ele não seria apenas fonte de sobrevivência do trabalhador, mas também a expressão concreta de sua existência: *“Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”* (Marx, 1983, p.149). Ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo, e por meio do trabalho se humaniza. Porém, ele se desumaniza quando vende sua força de trabalho aos capitalistas, neste ato de privatização, ele se torna mercadoria. A propriedade privada converte tudo

numa exteriorização, num *estranhamento* Marx concebe a subjetividade construída no e pelo trabalho socialmente organizado. Em *O capital*; Volume I, capítulo 5, ele trata do processo de trabalho e do processo de valorização, cujo conceito central é o de força de trabalho, enquanto mercadoria, que ao ser comprada para entrar no processo de produção, vai gerar o processo de valorização do capital. A **mercantilização** da relação do homem com o trabalho resulta da não apropriação do resultado de sua ação sobre o mundo, mas por uma essência exterior: “*O que antes era ser-exterior-a-si, exteriorização real do homem, converteu-se apenas no fato da exteriorização, em estranhamento*” (Marx,1978.Terceiro Manuscrito:4). Nos *Grundrisse*, Marx continua com o tema da **alienação**, analisando o dinheiro como relação social, em que o vínculo social entre as pessoas se transforma em relação social entre coisas, a capacidade pessoal numa capacidade entre coisas. “*Seu poder social, assim como seu nexo com a sociedade, o leva consigo no bolso*” (Marx, K. In: *Grundrisse*, v.1., p.84, *apud Resende:126*).

Na transformação da natureza e de si mesmo, o homem cria os instrumentos (*a toolmaking animal*) que humanizam a natureza. Essas ferramentas são os instrumentos tecnológicos que vão tomando diferentes formas nos períodos históricos. O tipo de desenvolvimento tecnológico indica o grau de desenvolvimento da sociedade humana, inclusive das condições sociais em que se realiza a produção dos bens: “*Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha.*” (Marx. Op. Cit.,p.151). O trabalho humano tem uma teleologia, ou seja, tem um projeto em mente quando trabalha. É esta característica que diferencia o trabalho humano da atividade realizada pela abelha ou pelo castor. No fim do trabalho há um produto, que existiu idealmente na imaginação do trabalhador. No processo de trabalho o homem efetua a transformação do objeto de trabalho pretendida desde o princípio. Seu produto é um **valor de uso**, uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante a transformação da forma.

No processo de produção, os produtos são mediados pelo homem para produzir novos produtos, cuja finalidade é gerar valor. O trabalho é gerador de riqueza. O processo

de trabalho é atividade orientada para um fim para produzir valores de uso. É a apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, é também condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana.”... *e também condição comum a todas as formas sociais*” (Marx:151). A força de trabalho para o capitalista tem o sentido de valor de uso e para o trabalhador tem **valor de troca**. O capitalista se apropria do excedente do trabalho social: “*Depois como antes, a mais-valia resulta somente de um excesso quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho, que é o caso do processo de produção de fios, outro, o processo de jóias*”.<sup>5</sup> Marx refletiu sobre as conseqüências da produção, sobre a filosofia do dinheiro como necessário para a agilização de mercados (imperialismo, globalização). Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* (Marx,1978:29), ele criticou os mercantilistas acusando-os de adoradores do dinheiro, e citando o poema de Shakespeare em Timão de Atenas refere-se ao dinheiro como: “*Tu, deus visível, que soldas impossibilidades*”. Vivemos numa época em que a utopia do neoliberalismo, a flexibilização total do trabalho, está quase se tornando realidade. O trabalho não consegue se valorizar porque os trabalhadores vivem sob a espada ameaçadora do desemprego estrutural. A destruição metódica dos coletivos de trabalho cria a individualização salarial e das carreiras, em função das competências individuais e a atomização dos trabalhadores levando à negação da natureza social da espécie humana.

Marx criticou a privatização da força de trabalho, e nós vivemos hoje numa época de privatização generalizada dos serviços públicos para atender às necessidades de liberdade do capital em seus fluxos informacionais (Castells, 1998). A atualidade do pensamento de Marx é inegável num contexto de mercantilização do trabalhador coletivo, levando ao individualismo e ao isolamento. A ruptura deste isolamento pode acontecer pela retomada da esfera pública, no sentido de que é preciso dar lugar a coletivos orientados para a busca racional de fins coletivamente elaborados e aprovados (Bourdieu, 1998:148). A contribuição essencial do pensamento de Marx reside no método do materialismo histórico, o qual tem importância fundamental para a análise do fenômeno educativo. Tendo em vista que a qualificação profissional é estruturada a partir das relações de produção capitalistas, as categorias marxianas (especificamente alienação e mercadoria)

---

<sup>5</sup> Processo de trabalho e processo de valorização. A produção da mais valia absoluta. *O capital*. Cap. V, 1978, p.162.



nos permitem analisar os movimentos dos atores no funcionamento do capitalismo. Nessa análise sobre a formação profissional procuramos captar o caráter contraditório e antagônico da sociedade capitalista.

Em Weber<sup>6</sup>, a religiosidade configura comportamentos nos quais o trabalho é a peça-chave que permite ao homem estruturar uma nova forma de ver e de agir. A tipologia geral da racionalidade social de Max Weber<sup>7</sup> distingue quatro categorias ideais de racionalidade, utilizadas por ele como parte do corpo formal metodológico de investigação dos fenômenos sociais, que são: a *ação racional-com-relação-a-fins*, a *ação racional-com-relação-a-valores*, a *ação afetiva*, e a *ação tradicional*. O lugar do trabalho na ética protestante é analisado enquanto categoria formadora do que ele vai conceituar como o espírito do capitalismo. O “desencantamento do mundo” (*entzauberung der welt*) é caracterizado como um movimento essencial entre “racionalização” e “objetivação” que passa, necessariamente, por uma identificação com a esfera do trabalho como mediador de uma vocação para o mundo.

Esse “mundo desencantado” é o rompimento com a antiga dicotomia e hierarquização entre o sagrado e o profano, entre a vida leiga e a vida monástica, entre as promessas de salvação na “outra vida” e a confirmação dos “eleitos” por suas ações na vida prática. É nesse contexto que teria se dado a substituição da “ética aristocrática” da honra”pela “ética burguesa do nivelamento”, onde os méritos e créditos já “não descem dos céus”, mas são consequência das ações na vida cotidiana, no trabalho secular. O “desencantamento do mundo” é entendido como a transferência do poder do sacerdote para o coração do leigo. O ato de magia, anteriormente exercido pelo sacerdote para libertar o crente dos pecados, deixa de ser sua atribuição exclusiva. Ao contrário, é o próprio homem, que se liberta do pecado, por si próprio, nas tarefas do trabalho cotidiano. A ética do protestantismo é um entendimento de que o homem, através de uma **ação orientada para fins**, pode salvar a sua alma por meio do trabalho e da acumulação.

---

<sup>6</sup> WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

<sup>7</sup> Max Weber. Idem, *ibidem*.

O capitalismo precisava vencer a resistência do tradicionalismo, ou seja, o sentimento de que o homem “por natureza” não deseja ganhar cada vez mais dinheiro. A superação do tradicionalismo através do trabalho ocorreu por meio da **educação religiosa**. A idéia de uma “vocação” se materializa através da valorização do cumprimento do dever (*Pflichtbildung*)<sup>8</sup>, atribuindo-se um significado religioso ao trabalho secular cotidiano (*Weltlichen Alltagsarbeit*)<sup>9</sup>. Weber reforça o trabalho como mediador da ação do homem no mundo. O capitalismo moderno encontrou obstinada resistência para incrementar sua intensidade. Desde os seus primórdios o capitalismo adotou a política de forçar o trabalhador a trabalhar mais por salários mais baixos. Conforme Weber, foi através da religiosidade, ou seja, através de um elemento irracional que se criaram as condições para o treinamento e adaptação do homem a uma nova ordem produtiva, que permitia aumentar a motivação dos camponeses, oriundos dos feudos, sem disciplina e sem motivação para passar horas e horas dentro das fábricas e oficinas. Neste sentido o trabalho deveria ser executado como um fim absoluto por si mesmo, ou seja, como uma vocação. Tal atitude, todavia, não poderia ser absolutamente um produto da natureza, ella somente poderia ser o produto de um longo e árduo processo de educação. O conceito “**Entzauberung der Welt**” expressa o fim da “magia” e a materialidade se concretiza através do comportamento laboral que configurou um novo *ethos*, **o da disciplina pelo trabalho**.

Em Durkheim<sup>10</sup> encontra-se a noção de divisão social do trabalho que permite trocas capazes de consolidar solidariedade orgânica, a qual torna os indivíduos *úteis (preparados)* para a sociedade complexa. A solidariedade orgânica se configura pela complementaridade de serviços e corresponde a um novo tipo de comportamento social que permite a estruturação da sociedade. A solidariedade produzida pela divisão do trabalho acontece quando os indivíduos percebem que se diferenciam uns dos outros... “*Só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade*” e continua “... *ao mesmo tempo em que a consciência coletiva deixa*

---

<sup>8</sup> WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Cap. II. A concepção de Vocação em Lutero; Tarefa da Investigação. Pág. 53

<sup>9</sup> Weber. Idem. *ibidem*.

<sup>10</sup> DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 199.

*descoberta uma parte da consciência individual, para que nela se estabeleçam essas funções especiais que ela não pode regulamentar; e quanto mais essa região é extensa, mais forte é a coesão que resulta dessa solidariedade” (Durkheim :108).*

As duas formas de solidariedade -orgânica e mecânica- correspondem a duas formas externas de organização. Os indivíduos do clã são intercambiáveis. A tomada de consciência do indivíduo decorre do próprio desenvolvimento histórico, há uma consciência coletiva e por isso o indivíduo não vem em primeiro lugar, ao contrário, a consciência individual se forma a partir da consciência coletiva. A integração social se estrutura por meio da complementaridade. Contudo, em uma sociedade como a atual, marcada pelo aumento da taxa de exploração capitalista, esta solidariedade é fortemente ameaçada pela anomia<sup>11</sup> resultante da desagregação de valores. Conforme Giddens<sup>12</sup>, as questões levantadas por Durkheim são sutis e merecem ser tratadas com atenção, especialmente na questão do indivíduo diante do social. O modelo durkheimiano coloca um conjunto de elementos interdependentes na divisão do trabalho social, onde a **solidariedade** é um vínculo problemático que assegura a complementaridade dos componentes de uma sociedade a despeito da complexidade crescente de sua organização, este é o fundamento do pacto social. Vejo que pode ser útil trabalhar com esse conceito hoje, no desemprego estrutural, que torna semelhantes todos “os inúteis para o trabalho”. Como então relacionar educação e trabalho quando o emprego é ameaçado pela estrutura produtiva e pelo individualismo?

O que há em comum entre Marx, Weber e Durkheim é terem percebido que as pessoas são disciplinadas para o trabalho através do consentimento individual, que é expresso no campo social. Marx encontrou no conceito de classe social o ideal e o real que lhe permite trabalhar empiricamente o materialismo histórico. Weber identificou o

---

<sup>11</sup> Segundo Durkheim, anomia corresponde à ausência total de normas sociais. Na minha interpretação, atualmente, a alta adesão aos valores individualistas e excludentes propostos pela acumulação capitalista remeteria a um alto grau de anomia, ou seja, ausência total de normas sociais.

<sup>12</sup> Giddens faz a defesa de Durkheim, protegendo-o das críticas que lhe foram feitas, especialmente no que se refere ao consentimento do indivíduo ao poder do social. Assim, descreve o cenário do qual surge o pensamento de Durkheim: a França pós-1789. A sociedade lutava pela implantação de um novo pensamento, o “individualismo” – que na verdade está ligado ao interesse individual em obedecer às regras sociais tal pensamento colocava-se em posição contrária ao poder hierático (hierárquico/divino) da Igreja católica.

elemento carismático da religiosidade que, ao expressar uma irracionalidade, estabelece um elo entre o ideal e o real. Neste sentido, fica claro na sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* que a religiosidade é uma forma de ação relativa a fins, que leva os sujeitos sociais a acumular dinheiro para comprar a salvação, e o trabalho é a mediação para a realização deste fim. Em Durkheim apresenta-se a questão do individualismo e do social. Ele percebeu a tênue linha que separa o indivíduo do social. A questão central é saber até que ponto o indivíduo age por coerção social ou por consentimento próprio em nome de uma autonomia?

O que se quer destacar é que, os autores clássicos da sociologia, ao estudarem a mudança social causada pela implementação do capitalismo, consideraram o trabalho como elemento estruturador da subjetividade, nas sociedades em que viveram, em países da Europa.

## **1.2. Brasil: inserção desigual no capitalismo**

No processo da mudança social oriunda do capitalismo, cujo processo civilizatório se inicia, no Brasil, no período da Primeira República (1889 a 1930), identifica-se que o país apresentou dificuldades para promover a integração social pelo trabalho. A abordagem de inclusão ao capitalismo permite acentuar a peculiaridade das relações de dominação e de produção definidas no Brasil, para compreender a não inclusão do *homem livre* ao capitalismo brasileiro. As condições dadas pela transição da escravidão para o “trabalho livre” revelam que a passagem da lavoura para a fábrica ocorreu de forma não-linear e com diversidade étnica (Franco, 1983).

Os registros históricos revelam a convivência de trabalhadores rurais, fabris, domiciliares, e um contingente de ex-escravos vagando pelas ruas e estradas em busca da sobrevivência. Portanto, já neste período se evidenciava a presença da informalidade. Não há estatísticas precisas com dados específicos sobre o mundo do trabalho da época, mas os registros históricos revelam a existência de uma forte precariedade. O abandono dos remanescentes dos escravos, a substituição destes nas lavouras pelos imigrantes europeus,

a ausência da regulação do trabalho e as lutas por direitos são indicadores que revelam a situação na qual vivia a classe trabalhadora naquele período histórico. No Brasil, a inserção desigual no capitalismo se configura pelos seguintes elementos: a) não aproveitamento da mão-de-obra dos ex-escravos após a Abolição; b) importação de mão-de-obra estrangeira – o imigrante; c) desregulamentação do trabalho e lutas dos trabalhadores por direitos (jornada, salário etc.); e, por último, d) a conseqüente informalidade resultante destas relações.

Uma das mais importantes implicações da escravidão foi o impedimento da população formada por ex-escravos que poderia ser transformada em mão-de-obra no novo sistema produtivo. Os escravos libertos não foram aproveitados como operários na industrialização incipiente que se iniciava no país. Esta situação deu origem a uma formação de homens livres e expropriados, que não foram integrados à produção mercantil, tampouco se proletarizaram. Formou-se uma “ralé”, composta por dispensáveis, desvinculados dos processos essenciais da sociedade. Considerando o capitalismo como um conceito inclusivo, essa “ralé” não se integrou, porque sequer foi explorada. Os homens livres e pobres ganharam condições naturais de vida. Tais situações vividas por grupos ou categorias sociais nem aparecem nas estatísticas: *“o homem livre não tem registro nem como informal, mas pode ter tido registro policial”* (Franco, 1983, p. 13-15).

Logo após a Abolição, uma parte da população escrava foi incorporada rapidamente pelo “setor de serviços domésticos”, permanecendo nas senzalas. Os demais foram para a periferia, passaram a pagar aluguel por uma moradia separada geograficamente da moradia do patrão e geralmente próxima ao local de trabalho, em regiões específicas para cada grupo social. Basicamente podemos classificar em três tipos de trabalho: do homem livre, feito por tropeiros, vendeiros, “caipira” (posseiro que produzia alimentos com baixa produtividade); o trabalho doméstico, que era feito pelos ex-escravos incorporados às casas de seus ex-senhores, e o operário (Batalha, 2000; Kovarick, 1988; Carone, 1978; Franco, 1983).

### **1.2.1.Composição da classe operária no início do capitalismo no Brasil**

A composição da origem dos trabalhadores caracterizou-se pela diversidade étnica: negros ex-escravos, imigrantes italianos – na maioria, seguidos de portugueses e espanhóis. Os imigrantes eram, na origem, trabalhadores agrícolas ou pequenos agricultores. A importação de trabalhadores estrangeiros foi financiada pelas verbas abundantes das taxas de exportação do café que o Estado usou para substituir os escravos das fazendas, principalmente em São Paulo (Weinstein, B. 2000). Os imigrantes foram amplamente majoritários em São Paulo, e em certas áreas industriais do sul do país, na capital federal e em algumas cidades mineiras. Ainda em 1920, passada a grande onda imigratória, os estrangeiros representavam 51% dos trabalhadores industriais de São Paulo e 35% do Rio de Janeiro, havendo disputas e rivalidades opondo os estrangeiros e os brasileiros. Os imigrantes, que acabaram por integrar o proletariado urbano no Brasil, em sua maioria provinham de áreas rurais dos seus países de origem, sem qualquer experiência prévia de trabalho industrial ou organização sindical. Com frequência, os contingentes da imigração tinham como destino as fazendas de café no estado de São Paulo, e, em alguns casos, aceitavam condições de trabalho “*que os brasileiros (muitos deles ex-escravos) não aceitariam*” (João do Rio “Fome negra”, 1908 *apud* Batalha, 2000, p.7-9).

#### **Classe operária**

Na crescente população operária preponderavam os estrangeiros. Em 1901, em São Paulo, havia 50.000 operários com menos de 10% brasileiros. Na capital paulista, entre 7.962 operários, 4.999 eram imigrantes<sup>13</sup>, sendo a maioria italiana. Pelo recenseamento do Rio de Janeiro de 1906, numa população de 811.443 habitantes, 118.770 eram operários e a maioria era de estrangeiros, principalmente portugueses e espanhóis. Em 1910, estes imigrantes preponderavam nas docas de Santos. Em 1912, no Relatório do Departamento Estadual do Trabalho de São Paulo, constatou-se que nas 31 fábricas de tecidos da capital (uma em Santos e outra em São Bernardo) trabalhavam 10.204 operários, dos quais 1.843 eram brasileiros (18%); os italianos perfaziam 6.044 (59%), os portugueses 824 (8%) e os espanhóis 3%. O Recenseamento de 1920 assinalava a existência de 136.135 operários

---

<sup>13</sup> Antonio Bandeira Junior. A indústria no estado de São Paulo, in Wanderley Guilherme, *ibidem*, p.19, in Carone, p.191.

brasileiros para 93.130 estrangeiros, no Estado de São Paulo, na capital, a relação era de 49.071 para 53.304. No Nordeste, o número de estrangeiros sempre foi mínimo. A tendência da maioria estrangeira não permaneceu, embora no início o número de estrangeiros fosse esmagador.

**Tabela 1**  
**BRASIL - COMPOSIÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA EM 1901**

<b>Local</b>	<b>Operários</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Percentual</b>
SP	50.000	Brasileiros	10%
		Estrangeiros	90%
Capital Paulista	7.962	Imigrantes	
	4 999	Brasileiros	

**Fonte:** Carone, Edgard. *A República Velha. I. Instituições e Classes Sociais* (1889-1930 ). 4ª ed. SP,RJ: Difel, 1978. Classe operária p.191. Elaborado para o estudo.

**Tabela 2**  
**BRASIL - COMPOSIÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA EM 1906**

Local	População	Operários
Rio de Janeiro	811. 443	118. 770
		Estrangeiros
Capital Paulista	7. 962	Imigrantes
	4 .999	Brasileiros

**Fonte:** Carone, Edgard. *A República Velha.I. Instituições e Classes Sociais* (1889-1930). 4ª ed., SP,RJ: Difel, 1978. Classe operária, p,191. Elaborado para o estudo.

A partir de 1920 São Paulo e Rio de Janeiro receberam grandes levas de migrações do Norte e Nordeste do país, devido a fatores de crises econômicas, expulsão dos emigrantes, o retorno ao país de origem e a guerra contribuíram para o declínio do número de trabalhadores estrangeiros. Por outro lado, a adaptação do brasileiro ao trabalho técnico fez crescer o número de operários nativos. O número de operários cresceu continuamente na ordem de 54.164 em 1889, passando para 159.600 em 1919; 275.512 em 1920; e 450.000 em 1930. A distribuição geográfica era desigual havendo maior concentração no Rio de Janeiro e em São Paulo. Outros estados ocupavam posições secundárias Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Bahia (Tabela 3).



**Tabela 3**

**BRASIL - CRESCIMENTO DO OPERARIADO**

<b>Período</b>	<b>1889-1930</b>
1889	54.164
1919	159.600
1920	275.512
1930	450.000

**Fonte:** CARONE, Edgard. A República Velha. I. Instituições e Classes Sociais (1889-1930). 4ª ed. SP, RJ: Difel, 1978. Classe operária p.191. Elaborado para o estudo.

A concentração operária também era desequilibrada. Em 1901 em São Paulo, entre 91 estabelecimentos recenseados na capital 50% deles empregam de 50 a 299 operários; sete possuíam de 300 a 399 empregados; dois, de 400 a 499, dois com 600; e um com 800. Em 1910, em 24 tecelagens temos 307 operários por unidade; em 1918, só uma tecelagem ocupava mais de 2.000 operários, em três turnos. Pelo Recenseamento de 1920, o número de tecelões em SP é 330 por fábrica; em 1930, com a multiplicação das tecelagens, a média abaixa para 250. A Bahia é exemplo de estado que possuía pequeno número de indústrias, com grande concentração operária. Em 1910, existiam sete fábricas de tecidos com 5.230 operários, o que dava a média de 744 empregados por fábrica. Já em 1920, em nove fábricas, temos 7.220 trabalhadores, com a média de 802. Na fábrica de charutos Costa trabalham 1.300 operários. Como na Bahia – poucas e grandes concentrações – são as indústrias Lündgren em Pernambuco<sup>14</sup>. O que se quer ressaltar com esses dados é a diversidade de produção no Brasil, em fábricas e em pequenas oficinas de fundo de quintal.

---

<sup>14</sup> “Estes exemplos extremos não significam a existência apenas da grande produção: em maior ou menor escala, o artesanato e as pequenas oficinas de fundo de quintal coexistem com as formas mais avançadas de produção; no correr destes anos, eles continuam sendo a maioria, para depois serem suplantados em produção e importância pela média e grande indústria” (Anuários Estatísticos de São Paulo da década de 1910, volumes da estatística Industrial de São Paulo, de 1928 a 1934, apud Carone, op. cit.). Os primeiros trazem minucioso levantamento das fábricas, data da instalação, número de operários. Os da segunda fase são mais completos, mas não trazem a época de fundação das fábricas ou oficinas.

**Tabela 4**

**DISTRIBUIÇÃO DO OPERARIADO POR TIPO DE FÁBRICA**

ANO	UF	TIPO	TIPO/QUANTIDADE	OPERÁRIOS por FÁBRICA
1910	SP	Tecelagem	24	307
1918	SP	Tecelagem	1	330
1930	SP	Tecelagem	-	250
1910	BA	Charutos	7	744
1920	BA	Outros	9	802

Fonte: Idem. Ibidem. Elaborado para o estudo.

## Salários

Havia diferenças salariais e formas arcaicas de relações de trabalho entre várias zonas e estados brasileiros. Em São Paulo, a maior indústria de tecidos, a Jaffet, em 1917, pagava com vales que deveriam ser trocados em armazéns de seus parentes (da oligarquia). Em 1925, a Coluna Paulista, de Isidoro Dias Lopes, constatou a mesma ocorrência na fábrica Mate Laranjeira. Os Lündgren, em Pernambuco, usavam os seus trabalhadores para as lutas políticas armadas, ou como expressão numérica nas eleições (*Op. cit.* p.194).

Os salários eram diferenciados. No Distrito Federal /RJ, o salário do tecelão de mais de 14 anos era cerca de 25% mais alto do que em São Paulo, o dobro do que era pago em Minas Gerais e nos estados do Nordeste. Entretanto, em Sergipe, os mestres recebiam os salários mais altos da federação, 32% a mais do que em São Paulo e mais do que o dobro do que era pago na maioria dos estados. Justificava o fato da qualificação e da disponibilidade da mão-de-obra como fatores determinantes nos salários. Isso explicava por que os ofícios mais especializados da metalurgia (mecânicos, fundidores, caldeiros) fossem mais bem pagos no Amazonas ou no Pará do que em qualquer outro lugar do país (Carone, E. A República Velha. I. Instituições e Classes Sociais: 1889-1930. 4ª ed. SP, RJ: Difel, 1978).

A remuneração era estipulada dentro dos limites dos cálculos do empregador ou empregadores de cada setor econômico. Havia oscilações, ora aumentavam ou mesmo diminuía. O salário que um trabalhador em São Paulo, em 1886, ganhava em média diária de 2\$ a 4 000\$; em 1907, no Rio de Janeiro, 6\$000, em 1918, em São Paulo, entre 5\$ e 6\$000; e de 3\$ a 5\$000 no Recife. Por outro lado, os aluguéis eram caros e o custo de vida era muito alto. O resultado disso foi uma mão-de-obra manobrada pelos empregadores que impunham condições, tais como as inspetorias vexatórias em fábricas.

### Composição da classe trabalhadora

As mulheres e as crianças tinham presença significativa na classe operária brasileira. Recebiam salários menores, e estavam expostas às mesmas obrigações que os homens. Havia, por isso, grande interesse na sua contratação. Em São Paulo, em 1912, era considerável o número de menores, a contar de cinco anos, que se ocupavam em serviços fabris (Carone, *op. cit.*, p.195).

**Tabela 5**  
**FÁBRICAS TÊXTEIS SP – 1912**

**Distribuição Total**

<b>Fábricas</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual</b>
31	10.204 Operários	100 %
	6.801 Mulheres	67 %

**Fonte:** Idem. Ibidem. Elaborado para o estudo.

Em 1912, dos 10.204 operários, de 31 fábricas têxteis de São Paulo, 67% são mulheres. Das 6.801 operárias, 1.706 são maiores de 22 anos, 2.966 têm de 16 a 22 anos, 1.885 têm de 12 a 16 anos, e 244 têm idade inferior a 12 anos. Entre os operários, 1.825 são de idade superior a 16 anos, 696 têm idades compreendidas entre 12 e 16 anos e 127 são menores de 12 anos (Tabelas n.ºs. 5 e 6).

**Tabela 6**  
**FÁBRICAS TÊXTEIS SP – 1912**  
**Distribuição por Idade e Sexo**

<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>	<b>Homens</b>	<b>Total</b>
Maiores de 22 anos	1706	Maiores de 16 anos	1.225
De 16 a 22 anos	2 966		
De 12 a 16 anos	1 885	Entre 12 e 16 anos	696
Menores de 12 anos	244	Menores de 12	127

**Fonte:** Carone, *Op. cit.*, elaborado para o estudo.

Em São Paulo, no censo populacional de 1920, as mulheres representavam 29% do total de trabalhadores empregados em todos os ramos da indústria, mas no setor têxtil saltava para 58%. No Distrito Federal, Rio de Janeiro, a participação das mulheres era 27% no total e 39% na indústria têxtil.

### **Jornadas de Trabalho**

As jornadas de trabalho variavam muito. Nos primeiros anos do século XX atingiam 14 horas no Distrito Federal, Rio de Janeiro e 16 horas em São Paulo. Os trabalhadores moravam em habitações precárias, submetidos ao controle patronal, como era o caso das vilas operárias das empresas, inexistindo previdência social. Assim sendo, quem não contribuísse com alguma forma de sociedade, de fundo beneficente da empresa, ficava desassistido em caso de doença.

A jornada de trabalho era diferenciada em determinados setores: no começo do século, era de 14 horas em fábricas de tecidos de São Paulo; em 1911, diminuiria para 11 horas; na construção civil trabalhava-se 8 horas; na indústria de chapéus, 9; nas fundições mecânicas, de 9 a 11 etc. Por sua vez, as crianças cumpriam, em certos serviços, 11 horas

ininterruptas. Em 1917, entravam às 18 horas e saíam às 5 da manhã, com intervalo de apenas uma hora. Em 1930, os horários dependiam da vontade e das necessidades patronais. O trabalhador estava sujeito a um regime de disciplina e coerção que garantisse o seu máximo rendimento. O mestre e o contramestre vigiavam e regulavam as normas que, muitas vezes, eram pessoais: controle de horário, melhor aproveitamento, assiduidade, e o faziam até com tirania. Havia estipulação de pagamento de multas para aprendizes. As condições de trabalho eram insalubres. Os prédios eram adaptados às necessidades da produção, porém não respeitavam as condições de higiene e, com isso, facilitavam a propagação de doenças. Não havia assistência aos acidentes de trabalho, nem garantias de indenização. O número de greves era elevado (Carone, p.196).

### **Reivindicações dos trabalhadores daquela época**

A exclusão dos operários da esfera política significava que as suas demandas por meio das greves poderiam ser ignoradas. A insensibilidade à “questão social” continuou até a Greve Geral de 1917, que reuniu homens e mulheres urbanos, operários de fábricas, para conseguir melhores salários e condições de trabalho: “... *embora os observadores da classe média e alta recusassem à vista dessas manifestações maciças e dos confrontos entre trabalhadores e a polícia, o público via com grande simpatia as reivindicações dos trabalhadores*” (Weinstein, Bárbara, p.79). A greve geral de 1917 e a de 1919 tiveram ampla repercussão nas esferas pública e privada. Ocorreu também a intensificação da repressão aos anarquistas e outros ativistas da classe operária.

## **2. Outros Tipos de Trabalho**

A diversidade das etapas de produção percorridas na interpretação clássica pela Revolução Industrial, do artesanato à indústria, estavam presentes nas indústrias brasileiras daquela época. Um relatório sobre as condições econômicas do Brasil desde 1913, escrito por Arthur H. Redfield para o Departamento de Comércio norte-americano e publicado em 1920 informava que a indústria de calçados no Brasil reunia nesse período mais de 4.000

estabelecimentos, sendo que destes apenas 116 empregavam mais do que 12 pessoas. Estes números evidenciavam a coexistência de dois sistemas de fábrica; do sistema de produção por peça e da produção doméstica. Conseqüentemente, as diversas experiências de trabalho e de relações de trabalho do artesão independente, passando pelo trabalhador doméstico produzindo para um empregador, o empregado em uma pequena oficina, e finalmente, o operário industrial (Batalha, p.9). O setor de calçados e as grandes fábricas de tecidos representavam apenas uma parte do complexo e heterogêneo mundo do trabalho. O quadro revelava uma grande diversidade de situações, variando de acordo com a cidade ou a região, o ramo de atividade, o grau de qualificação, o tipo de relação de trabalho etc.

Na área rural, dentre algumas ocupações do *homem livre*, evidenciou-se o “caipira”, uma espécie de posseiro, cuja baixa produtividade era reforçada pela ausência de regulação das relações de trabalho. Esses grupos sociais estavam submetidos à influência das grandes propriedades agrícolas. Representavam a forma de aproveitamento dos brancos pobres e sem posses nas fazendas, destinando-lhes as tarefas arriscadas de derrubadas de árvores ou aquelas não confiadas a escravos (tropeiro, carreiro) ou ainda aquelas ligadas à criação de gado. Havia também outra categoria de *homens livres* que faziam serviços residuais que não interessavam aos homens com patrimônio, são os vendeiros e tropeiros - condutores de tropas. Apesar da precaríssima base tecnológica, o movimento de mercadorias era extenso. O transporte para o interior passou a ser feito pelos homens livres, que passaram a ter importância na economia, já que as ferrovias não chegavam aos lugares mais distantes.

### **1.2.2. Papel do Estado na República Velha**

O Estado se fez presente, ao lado da elite agrária, no financiamento da imigração para substituição da mão-de-obra escrava. Também não tratou da indenização aos escravos, facilitando com isso a estigmatização social. Ao abrir as portas para a pobreza européia, atraindo-a, e ao dar a ela o lugar de “assalariado” implicou diferenciar

internamente a pobreza, produzindo, de modo concomitante, a figura do “marginal” usando para isso uma estigmatização racial. Ao mesmo tempo, a opção pelo “braço livre europeu” significava usar mão-de-obra “civilizada”, já que não era possível romper repentinamente com todo o arcabouço ético-político da escravidão, montado através da identificação “selvagem-inumano-cativo”. Pelo contrário, “barbárie versus civilização” continuou sendo a pedra de toque do discurso da classe dominante (Kovarick, p. 77).

Na década de 1890, dada a embrionária natureza do desenvolvimento industrial, os líderes republicanos nada fizeram para regulamentar as relações entre o capital e o trabalho no setor urbano. Ao contrário, não somente fez-se ausente na regulamentação o trabalho assalariado como tratou a “questão social” com repressão policial. Os fatos históricos revelam que nos primeiros anos do século XX houve grandes greves no Rio de Janeiro e em São Paulo. Em 1906, houve uma grande greve dos ferroviários, exigindo jornada de 8 horas de trabalho. Os metalúrgicos abandonaram o trabalho, seguidos pelos trabalhadores têxteis, e dos trabalhadores de calçados. O governo agiu chamando a Força Pública, que manteve os trens em movimento e atacou as associações de operários e jornais. Prisões arbitrárias, expulsões de estrangeiros sem processos regulares, invasões de domicílio, espancamentos, empastelamento de jornais, aprisionamento em lugares inóspitos da Amazônia, morte em manifestações são algumas das práticas adotadas pelo Estado contra o proletariado (Kovarick, Carone *op. cit.*). Por outro lado, os empregadores dos setores mais “sensíveis” da Primeira República, como o de portos e ferrovias - essenciais para o escoamento da produção, e algumas indústrias como a tecelagem - estes, sim, tinham no Estado um aliado.



## Conclusão

Nos autores clássicos da sociologia encontramos uma leitura do capitalismo que tem como ponto comum o trabalho como elemento estruturador da subjetividade. Em Marx, o homem se torna humano pelo trabalho e se desumaniza quando vende sua força de trabalho ao capitalista, tornando uma mercadoria (mercantilização). Em Weber a leitura de um comportamento irracional – a religiosidade - que se configura na disciplina da ética do trabalho como um caminho de purificação e poupança até tornar-se uma burocratização, e, em Durkheim (solidariedade orgânica) a complexificação da produção exige o estabelecimento de laços sociais que permitem a troca a complementaridade de funções sociais.

Em suma, não há dados específicos sobre o setor informal. Onde estavam os trabalhadores que não estavam nas fábricas? Quantos trabalhavam nas oficinas que davam suporte às fábricas? Quantos domicílios faziam trabalhos complementares para as fábricas? Quantas pessoas trabalhavam nestes domicílios? Ou qualquer outro tipo de lugar para produzir? Apesar de tudo, pelos dados históricos disponíveis é possível identificar que a exclusão privilegiou os interesses das elites agrárias. A “questão social”, que incluía, fundamentalmente, a demanda pela regulamentação do horário de trabalho, dos salários, das condições de higiene nos locais de trabalho foi tratada como caso de polícia. Ao mesmo tempo, a **informalidade** no trabalho se torna uma marca histórica da sociedade brasileira, responsável pela não integração de todos no mundo do trabalho regulado.

## **2. A Crise da Centralidade do Trabalho**

A crise do emprego, advinda da reestruturação produtiva e do colapso do *Welfare State*, cria novo problema para a integração social a partir do trabalho. Neste cenário, surgem duas correntes de pensamento: uma que critica a centralidade do trabalho e outra que considera o trabalho central, reconhecendo que na modernidade tardia alteraram-se os padrões do trabalho. A crise do fordismo e a sua substituição pelo regime de acumulação flexível vão ter impacto também no nível das ideologias, metodologias, formas de pensamento conceitual. É nesse contexto que surge a teoria crítica, cujo expoente é Jürgen Habermas, de quem, dentro dos limites deste estudo, vamos utilizar o conceito de Mundo da Vida e para isso apresentamos um debate entre Habermas e Lukács, sobre a construção da subjetividade pelo trabalho. A escolha metodológica deste trabalho recai para a centralidade do trabalho, considerando-se o entendimento de que a integração social ocorre no trabalho e que fora dele há exclusão e desumanidade. Por este motivo a escolha metodológica é a que considera o trabalho como categoria-chave.

### **2.1. Modernidade tardia: crise do pacto fordista e crise do emprego**

Simbolicamente, o *fordismo* iniciou em 1914, quando Henry Ford, nos EUA, introduziu o dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros. Além disso, racionalizou velhas práticas, criando uma divisão do trabalho que permitiu ganhos extraordinários de produtividade. Na continuidade, Taylor propôs em seu livro *Os princípios da administração científica* uma decomposição das tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rígidos de tempo e estudo do movimento. A proposta continha a separação entre a gerência -concepção e controle- da execução dentro do processo de trabalho (Harvey, 2001, p. 121-123). Tratava-se de uma visão que convergia para a produção e o consumo de massas, num novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista, pois considerava que a população poderia usar os produtos. O êxito deste modo de produção dependia de que os trabalhadores tivessem tempo para o lazer e para o consumo dos produtos em série

destinados às massas humanas. Além disso, o consumo deveria ser racional de modo que não interferisse no ritmo da produtividade de mercadorias, e não impedisse que o trabalho fosse executado sob uma rígida disciplina do trabalhador. O filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, ilustra bem esta situação.

Quanto às resistências ao taylorismo, essas foram controladas com intervenção estatal, de modo sutil, com a ajuda dos sindicatos, que ajudaram a convencer seus filiados a produzir, mesmo que sob condições disciplinares de racionalização e controle rígidos, mas com a garantia de salário e consumo. Na perspectiva do disciplinamento da mão-de-obra, Henri Fayol publica, em 1916, *Administration industrielle et générale* onde enfatizou o fluxo hierárquico das informações e da autoridade dentro de estruturas organizacionais. Fayol introduziu a administração científica, que se tornou um marco da racionalidade corporativa burocrática, contribuindo para o aprimoramento da produção de massas. Ao mesmo tempo em que a produção era administrada cientificamente, as crises do sistema fordista eram superadas com intervenção estatal. O Estado Regulador controlava as crises do capitalismo e lhe dava proteção espacial, ligada a garantia de mercados fornecedores de matérias-primas. Antes de 1939, o fordismo se implantou na Europa e seu sucesso alcançou escala mundial, sobretudo, tal sucesso deu-se sob a proteção do domínio militar dos EUA (Harvey, 2001; Jameson, 2002).

O período pós-guerra, no qual o fordismo estava no seu pleno desenvolvimento, foi marcado pela prosperidade. Hobsbawm (1995) o denominou *Era de Ouro do Capitalismo*. Na fase de sucesso, viu-se a ascensão de uma série de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período pós-guerra, ou seja, a indústria pesada: os carros, a construção de navios e de equipamentos de transporte, a produção do aço e dos produtos petroquímicos etc. Os EUA buscavam dominar um mercado mundial de massa para garantir o crescimento homogêneo com seus produtos. O Estado assumiu novos papéis, construindo novos poderes institucionais, o trabalho organizado mantinha o equilíbrio de poder entre o capital corporativo e o Estado-nação. O período de expansão de **pós-guerra**, que vai de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. A esse conjunto denominou-se de fordismo-keynesianismo.

As políticas keynesianas promoveram, conjuntamente com o papel do Estado, maior segurança socioeconômica aos trabalhadores e, portanto, menor grau de exclusão social, impondo limites aos riscos iminentes de fraturas sociais nas economias capitalistas. Mas foi no período pós-guerra que ocorreu a difusão de um **padrão sistêmico de integração social**, cujo núcleo central consistia na construção de um conjunto de políticas econômicas e sociais favoráveis ao bem-estar da sociedade, do quase pleno-emprego da forte atuação dos sindicatos e partidos políticos comprometidos com os trabalhadores, que também se caracterizou por um elevado grau de intervenção estatal (Pochmann, 2000 a, p.12-13).

O colapso deste sistema inicia-se em 1973, quando uma aguda recessão abalou o fordismo. A crise ocorreu em consequência da introdução de novos processos de trabalho, novos sistemas de produção e marketing, caracterizados por mercados flexíveis, mobilidade geográfica e rápidas mudanças nas práticas de consumo. Tais mudanças caracterizam a passagem do fordismo para o regime de acumulação flexível (Harvey, 2001). O fordismo entra em crise com a queda da produtividade a partir de 1966. O aparecimento de novas áreas de produção demonstrou que o fordismo/keynesianismo, cujo principal problema era a rigidez nos mercados de consumo e das relações de trabalho, era incapaz de conter as contradições do capitalismo. Em 1973, o Estado atua para amenizar a crise emitindo moeda, criando a inflação. Todavia, o excedente da produção de massa sem compradores suficientes e a estagflação (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) iniciam o fim do fordismo. No mesmo ano a crise do petróleo também contribui para isso (Offe,1984). Acelerava-se o aprofundamento da crise econômica:

*“No início dos anos 70, por meio da fragilização do Sistema Monetário Internacional (fim da paridade ouro-dólar e instabilidade nas taxas de juros) e do esgotamento do padrão de industrialização norte-americano, gerou-se uma perda na capacidade geral de dinamização da economia mundial”* (Pochmann, 2000 a, p.14).

Iniciava-se a “era da incerteza” e de novos questionamentos. O principal indicador desta tendência foi a concessão do Prêmio Nobel de Economia, em 1974, para Friedrich August Von Hayek, economista austríaco, naturalizado inglês, cujo pensamento era contrário a qualquer intervenção do Estado na Economia. As idéias de outro economista,

Milton Friedmann, em 1984 reforçavam os argumentos conservadores contra os entraves inibidores das forças de mercado, decorrentes da ação do Estado, dos sindicatos e do gasto social. Acrescenta-se ainda o fracasso dos governos de esquerda durante os anos 80, como os de Mitterrand na França, de Soares em Portugal, de Papandreou na Grécia e de Bettino Craxi na Itália. Soma-se ainda a esse quadro a Queda do Muro do Berlim, em 1989, que simbolizava o “fim da possibilidade de mudança social via socialismo”. Tudo isso abriu caminho para a vitória de vários governos de direita, tais como Margaret Thatcher, na Inglaterra e de Ronald Reagan, nos EUA, dentre outros, cujos vetores eram de um histórico rompimento com as políticas de integração social do pós-guerra. As teses vitoriosas levaram à adoção das políticas neoliberais que tiveram como resultado a diminuição das taxas de inflação e a redução dos custos elevados com o trabalho.

O sucesso da política neoliberal alcançado no campo do combate à inflação se mostrou inquestionável, permitindo que os países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) registrassem taxas médias anuais de variação do custo de vida decrescentes de 8,8% nos anos 70, para 5,2%, na década de 1980, e 2,8% nos anos 90 (Pochmann, 2000 a, p. 16). Em contrapartida, o custo deste sucesso no campo econômico foi o fracasso no campo social com a ampliação das desigualdades e do desemprego, caracterizando-se pelo baixo desempenho econômico confirmados pelo aumento do desemprego e da pobreza.

Conseqüentemente, o capitalismo de nosso tempo está operando mudanças decisivas. A nova era assim denominada constitui-se na passagem de um capitalismo industrial e nacional para uma dominação do capitalismo financeiro e transnacional que modifica profundamente a dinâmica do conjunto das economias e sociedades. A sociedade contemporânea, particularmente nas últimas duas décadas, presenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são dotados de forte caráter destrutivo e têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio

ambiente em escala globalizada (Harvey, 2001). A lógica destrutiva do capitalismo se realiza em todos os sentidos, mas especialmente no desemprego. A globalização produtiva unida à lógica do sistema produtor de mercadorias compõe um processo contínuo que converte a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo, que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados, e que hoje também atinge os países industrializados do Norte. Mesmo o Japão já pensa em rever o sistema do emprego vitalício destinado a 25% de sua classe trabalhadora (Antunes, 2000 b, p.166).

A crise do emprego, depois de desestruturar o Terceiro Mundo e eliminar os países pós-capitalistas do Leste Europeu, atingiu também o centro do sistema produtor de mercadorias (Kurz, 1992). E, quanto mais se avança na competitividade intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar sua velocidade imensa. O que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza cerca de um bilhão de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, conforme dados da Organização Internacional do Trabalho? (Antunes, 2000 b, p.166). A lógica destrutiva materializa-se pela destruição de parques industriais. Para confirmar a regra, até surgem “novos paraísos” da industrialização que se utilizam intensamente de formas nefastas de precarização da classe trabalhadora: trabalho infantil e trabalho feminino de 60 horas semanais, com salários na faixa de 30 dólares por mês, ilustrando factualmente o trabalho desregulamentado.

A desregulamentação generalizada dos mercados operada nestes últimos vinte anos transformou o ambiente político do capitalismo. A revolução das tecnologias de informação transformou suas bases técnicas. A desregulamentação das economias e a flexibilização dos mercados, resultantes da predominância de medidas de caráter financeiro no processo de acumulação de capital, provocaram traços de desindustrialização e dificuldades de investimentos para alguns países. Assim como a redução do papel do Estado e a desregulação da concorrência diminuem o grau de liberdade das políticas nacionais, dificultando a adoção das estratégias que visem ampliar a geração de empregos (Villarreal, 1984; Eatwell, 1996 *apud* Pochmann, 2000 a, p.18). Em conseqüência, o

caminho foi aberto para um domínio crescente da esfera financeira sobre a economia, com medidas deflacionistas para os preços e redução do Estado (Pochmann, 2000a, p. 9) o que vai controlar também, indiretamente, as relações sociais.

### **2.1.1. O paradigma da acumulação flexível**

A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores novos na economia e pelo aumento do “setor de serviços”, a introdução das novas tecnologias, destacando-se as de comunicação (Castells, 1999). Este novo tipo de acumulação implica níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e retrocesso do poder sindical (Harvey, *op cit.*, p.141). A produção é flexível, e se organiza para atender interesses muito específicos das pessoas e também ocorre a substituição da produção de escalas por lotes, a redução do tempo de estoque e as vendas tornam-se fugazes. Há uma tendência para formar um centro com reduzido grupo de empregados de melhor status e uma periferia com “os outros” (Lautier, 1999). A acumulação flexível também se caracteriza pela transformação da estrutura de mercado, pela crescente convergência entre sistemas de trabalho “terceiro-mundistas” e capitalistas avançados, e tudo isso se traduz no efeito da transformação do modo de controle do trabalho e do emprego. Ao mesmo tempo, a estética pós-moderna celebra a diferença e a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (inclusive a educação).

Além disso, a acumulação flexível implicou na desestruturação do mercado de trabalho tendo como resultados alto nível de desemprego, destruição e reconstrução de habilidades, ganhos salariais modestos e retrocesso do poder sindical. O mercado de trabalho passou por uma radical reestruturação com o aumento da competição, o estreitamento das margens de lucro diante do excedente de mão-de-obra; redução do emprego regular em favor do crescente uso do emprego em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Outro aspecto importante é a valorização do empreendedorismo inovador— e pela tomada de decisões rápidas, de forma eficiente e bem fundamentada. Aumentou o

trabalho autônomo, os pequenos negócios e as estruturas organizacionais patriarcais e artesanais também floresceram (Harvey, 2000, p. 148-154).

A partir de 1973, a mudança do capitalismo para a produção e a acumulação flexíveis não alterou a sua lógica de acumulação. As mudanças precisam ser consideradas dentro de cada contexto, e do debate sobre a flexibilidade decorrem três posições amplas. A primeira posição, defendida por Piore e Sabel (1984), é de que *as novas tecnologias abrem a possibilidade de uma reconstituição das relações de trabalho e dos sistemas de produção em bases sociais, econômicas e geográficas inteiramente distintas*. Por exemplo, as experiências com cooperativas de trabalhadores, citando a “Terceira Itália”, que com tecnologias descentralizadas de comando e de controle, pôde integrar-se com sucesso às formas dominantes e repressivas de organização do trabalho características do capital corporativo e multinacional, e até mesmo subvertê-las. Nem todos compartilham desta visão otimista, mas muitos concordam que estamos em algum tipo de “segunda divisão industrial” e que novas formas de organização do trabalho e novos princípios locais estão transformando radicalmente a face do capitalismo através do retorno do interesse pelo papel dos pequenos negócios e a redescoberta do trabalho informal, duro e mal-remunerado.

A segunda posição vê a idéia da flexibilidade como um “*termo extremamente poderoso que legitima um conjunto de práticas políticas*” (Harvey, *Transformação político-econômica do capitalismo. Acumulação flexível*, p. 178). Tais práticas estão mais favoráveis aos empregadores. Gordon (1988) se preocupa em combater a idéia da suposta impotência da nação-Estado, e dos movimentos operários existentes nesses quadros. Sayer (1989) contesta as descrições das novas formas de acumulação em novos espaços industriais elaboradas por Scott (1988). Pollert, Gordon e Sayer alegam não haver nenhuma novidade na busca capitalista de maior flexibilidade ou vantagem geográfica, e que as novidades substantivas de uma mudança radical na maneira de operação do capitalismo são fracas ou insuficientes. Quem promove a idéia da flexibilidade, sugerem eles, contribui, conscientemente ou sem se dar conta, para um clima de opinião – uma condição ideológica – que enfraquece os movimentos da classe trabalhadora. Harvey contesta, argumentando que há provas suficientes da crescente flexibilidade



(subcontratação, emprego temporário e atividades autônomas etc.) em todo o mundo capitalista e que estas são suficientemente claras. Os fatos são as transferências geográficas de fábricas, as práticas mais flexíveis de emprego do trabalho, a flexibilidade dos mercados de trabalho, a automação e a inovação de produtos que os trabalhadores enfrentam.

A terceira posição define o sentido no qual há uma transição do fordismo para a acumulação flexível, e situa-se entre esses dois extremos. As mudanças do fordismo ainda não atingiram todos os setores da produção. Há setores avançados (como os carros nos EUA, no Japão ou na Coreia do Sul) e sistemas mais tradicionais (como os de Singapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apóiam em relações de trabalho “artesaniais”, paternalistas ou patriarcais (familiares) que implicam mecanismos bem distintos de controle do trabalho. Houve crescimento da subcontratação, também se modificaram a natureza e a composição da classe trabalhadora global; o mesmo ocorreu com as condições de formação de consciência e de ação política. A sindicalização e as políticas de esquerda se tornaram mais difíceis. As relações de gênero também se complexificaram, junto com a ampla disseminação do recurso à força de trabalho feminino. Do mesmo modo, aumentou a base social de ideologias de empreendimentos, paternalismo e privatismo. A partir da crise fordista o capitalismo passou a se organizar através da dispersão, da subcontratação, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos processos de trabalho e nos mercados de trabalho e de consumo. A ênfase na informação passou a ser aspecto essencial das decisões bem-sucedidas. O saber se tornou mercadoria e a produção do conhecimento passa a ter cunho comercial (Harvey op. cit., p. 151).

Nos anos 70, com a desregulamentação nas finanças aumentou o poder do setor financeiro global. Isso permitiu a rápida proliferação dos mercados financeiros, a descentralização de atividades e dos fluxos financeiros criando um mercado mundial unido de crédito e de dinheiro. Os capitais industriais, mercantis e imobiliários uniram-se ao capital financeiro (Castells, 1999; Dupas, 2000). O empreendedimentismo com papéis cresceu, monitorado em mercados internacionais. As fusões e incorporações justificavam a motivação para obter lucros estritamente financeiros em detrimento da produção real. O mercado de dinheiro “sem Estado” se expandiu de 50 bilhões de dólares em 1973 para

quase dois trilhões em 1987 (Harvey:154). As mudanças atingiriam a todos os níveis da vida social, desde o modo de produção, às finanças, à comercialização dos produtos, transportes, comunicações, informação. A retirada do Estado do setor financeiro foi o primeiro passo para uma escalada que se expandiu para outros campos da produção e da vida social. O que se quer destacar é a importância que o capital financeiro vai adquirir nessa nova configuração e as suas conseqüências, especificamente para o campo da educação profissional.

### **2.1.2. A crítica dos autores contemporâneos**

Autores contemporâneos discutem o fim da centralidade do trabalho e os efeitos que se refletem na estrutura social, econômica e educativa. Nos anos 80, questionava-se se a automação aboliria os empregos, criando a necessidade de que cada um trabalhasse menos para que todos pudessem trabalhar. Perguntava-se se a classe-que-vive-do-trabalho estaria desaparecendo (Gorz, 1980). Afirmava-se que seria impossível a construção de uma escola baseada no trabalho como princípio educativo, pois ocorria uma redução da dimensão objetiva do trabalho, devido à expansão do setor de serviços, do fim do Estado do Bem- Estar (*Welfare State keynesiano*) bem como da perda da assertividade da ação sindical (Klaus Offe, 1984). As conseqüências da sociedade informática incidiriam sobre os mais jovens, em comparação com os mais velhos, porque os jovens atingiriam a idade da autonomia com os caminhos tradicionais bloqueados. O desemprego estrutural criaria um novo *ethos* do trabalho (Schaff, 1990). Mas como ficaria a valorização do tempo livre e o lugar do trabalho no sistema de valores do indivíduo? Na atualidade, evidenciam-se sinais de que o tempo livre gerado pelo trabalho das máquinas não conduzirá o homem para o *mundo da liberdade* citado por Marx, mas que esse tempo será gasto com o desespero gerado pelo “horror econômico” (Forrester, 1997), ou seja, o desemprego.

No paradigma da acumulação flexível ocorre o enfraquecimento do Estado do Bem-Estar Social em contraposição ao fortalecimento do capital financeiro e da ótica neoliberal. O emprego torna-se privilégio. A variação das qualificações permite a manutenção de cargos elevados e bem remunerados para poucos, e a persistência de uma maioria precarizada. O desemprego produz princípios heterogêneos de seletividade,

promovidos pela precarização do trabalho que leva à desagregação social (Larangeira, Lautier, 1999; Castel, 1998). O aumento do desemprego garantiu a mudança de normas e valores coletivos característicos das organizações operárias dos anos 50 e 60 para um individualismo, muito mais competitivo, como valor central numa cultura do **empreendedorismo** que penetrou em muitos aspectos da vida, expandindo-se para os domínios da vida acadêmica, literária e artística (Harvey, 2001).

Acrescenta-se, ainda, a **processualidade contraditória** e multiforme da qualificação e da desqualificação que fragmenta e torna cada vez mais heterogênea a classe-que-vive-do-trabalho, tornando as aspirações sociais diferenciadas. A classe trabalhadora já não almeja a revolução socialista, mas consumir, ou estar mais bem preparada para competir e conseguir um emprego, ou seja, ela cultivaria valores capitalistas, conforme Habermas. Antunes (2001) contesta argumentando que, embora pareça uma contradição, essa expectativa faz parte da processualidade contraditória. Para a sociedade informacional (Castells, 1999), o fator determinante não seria mais o trabalho, e sim a informação e o consumo como fatores diferenciais nas identidades dos indivíduos e nas suas necessidades simbólicas (Arendt, 2001; Paiva, 1998). O problema é que para admirar a beleza do mundo ou para estar na rede comunicacional o sujeito precisa ter condições materiais. A **mercantilização** do trabalho operário, identificando-o como mercadoria, ganância, lucro e não como solidariedade e complementação, impediu que os homens pudessem compreender o que é a coesão social. Isso dificulta uma cultura do trabalho para ser difundida entre os mais jovens, principalmente em nossa época, quando necessitamos da reafirmação dos valores essenciais da vida humana (Polany, 2000). Há um esvaziamento das possibilidades de formação das identidades coletivas no mundo do trabalho e isso atinge em cheio a juventude. Há como promover uma positividade do trabalho em crise?

### 3. A situação do trabalho no capitalismo tardio

Nesta parte do Capítulo I, buscaram-se dados empíricos sobre a situação do trabalho no capitalismo tardio visto pelo ângulo das mudanças no emprego: precarização, flexibilização, desregulamentação e as implicações na composição dos tipos de emprego oferecidos, as jornadas de trabalho, desemprego e desemprego juvenil. Procurou-se identificar quem são os **Inseridos**: em que tipo de trabalho, formal e informal, e, por outro lado, quem são os **Desempregados**: cor, faixa etária, sexo. A visão da materialidade da situação do emprego a partir dos dados apresentados permitiu identificar como se processa a inserção no trabalho no Brasil de hoje, cujo traço marcante é a desigualdade. Além disso, os dados permitem refletir sobre a relação entre o mundo do trabalho e os seus impactos na formação profissional.

#### 3.1. A desagregação social

Diante do desemprego, a sociedade corre o risco da desagregação social e econômica com conseqüências negativas no plano físico e até moral (Pochmann: 2000 p. 80; Castel, 1998; Cattani, 1996). A incapacidade de integração da população ativa, precarização nos EUA, exclusão na Europa ocidental são vitórias do capitalismo contra os sindicatos, contra o *Welfare State*, contra os ideais de autonomia e autovalorização dos trabalhadores e traduz-se em processo de deriva<sup>15</sup> econômica, social e humana. O desemprego introduz princípios heterogêneos de seletividade promovidos pela precarização do trabalho. As vítimas encolhem-se no conformismo, e na apatia, enquanto as elites e as classes médias buscam promover o assistencialismo, que aumenta a dependência e a fragilidade dos desfavorecidos. Ocorre uma bipolarização societária e a

---

<sup>15</sup> CATTANI, 1996, p.70. À deriva: a nova pobreza é uma situação movente. Os implicados ainda não estão totalmente desprovidos de recursos, a ponto de serem excluídos da esfera produtiva e da vida social. Eles não estão totalmente separados da sociedade, mas também não estão integrados. São jogados com violência, sem direção, pois não têm um ponto estável. Alguns vão se “afogar”, alguns vão ser recuperados e outros serão jogados para a margem, a maioria.

pobreza ressurge brutalmente nas economias liberais, avançadas e periféricas. Os elementos da situação atual assemelham-se aos do tempo da servidão.

O trabalho constitui e explica grande parte da sociedade capitalista. Constitui-se como elemento essencial do processo de socialização, da construção identitária, das formas de dominação e de resistência, enfim, da dinâmica contraditória da economia de mercado. É das situações laborais e nas relações sociais estruturadas na atividade produtiva, seja como prazer, alienação ou tortura que a experiência social do trabalho repercute sobre a totalidade da vida em sociedade. Ao mesmo tempo em que o trabalho se transformou numa espécie de cimento social, no fator básico de socialização - embora não exclusivo -, de sentido da vida dos indivíduos, por sua vez, o não-trabalho assume, igualmente, um papel fundamental (Cattani, 1996, p. 40-41).

O desemprego é um fator de preocupação no capitalismo. A derrocada dos países socialistas, a flexibilização e as desregulamentações que acompanham a nova divisão internacional do trabalho provam que o capitalismo está sem concorrentes, mas também expõem o seu limite, que é o de não poder criar emprego para todos, transformando-o num privilégio para poucos. O desemprego priva uma parcela da sociedade da “experiência social central” que é o trabalho. As altas taxas de desemprego produzem situações que tornam os trabalhadores mais vulneráveis, portanto mais sujeitos à pobreza. “*A exclusão ao direito de acesso ao trabalho é um dos reptos mais importantes que se coloca para a sociedade pós-moderna*” (Dal Rosso, 2003, p. 15).

No último quartel do século XX, observou-se, em geral, a mudança setorial na composição relativa da população ocupada, com aumento das vagas no setor terciário e o esvaziamento dos empregos nos setores primário e secundário, a permanência de altas taxas de desemprego e a deterioração das condições e das relações de trabalho (Pochmann, 2000 a, p. 39). De uma População Economicamente Ativa estimada em 2,5 bilhões de pessoas em todo o mundo, cerca de 35% encontram-se atualmente na situação de subutilização do trabalho (desemprego ou subemprego). Somente nos países que fazem parte da OCDE<sup>16</sup>, em 1996, estimava-se que o número de desempregados estivesse próximo dos 34 milhões de pessoas. O Banco Mundial justifica as causas do desemprego

---

<sup>16</sup> OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

na ausência de plena liberdade comercial e na ampla difusão tecnológica, A OCDE identificava, além dos fatores conjunturais, a falta de empregos para todos como decorrência de uma forte regulamentação trabalhista e proteção social inadequadas ao mercado de trabalho (BIRD, 1995; OCDE, 1992 Apud Pochmann, op. Cit., p.39). Para a OIT<sup>17</sup>, a escassez de vagas estaria associada às taxas insatisfatórias de crescimento econômico (OIT, 1996).

Na segunda metade dos anos 1970, a substituição do compromisso do Estado com a defesa do emprego por um conjunto de políticas econômicas e sociais, comprometidas com a baixa inflação, facilitou o crescimento do desemprego, que passou a ser um fenômeno mundial, incluindo a participação relativa de jovens, mulheres e idosos no total dos excluídos do mercado de trabalho, aumentando as dificuldades crescentes de encontrar novo emprego. O desemprego tornou-se um fenômeno mundial. Mas cabe destacar três grupos diferentes de países: (I) capitalistas avançados; (II) ex-economias socialistas e (III) periferia capitalista.

Nos países capitalistas avançados, o desemprego representa problema recente. Entre 1950 até o início dos anos 1970, a taxa de desemprego estava em torno de 3% do total da População Economicamente Ativa. O agravamento do desemprego evidenciou-se no conjunto dos sete principais países capitalistas (Alemanha, Canadá, EUA, França, Japão, Inglaterra e Itália):

*Por exemplo, no ano de 1959, esses países possuíam 7,5 milhões de pessoas desempregadas e, em 1970, 300 mil trabalhadores a menos na situação de desemprego (7,2 milhões de pessoas desempregadas). Cinco anos depois, em 1975, o total de desempregados nos mesmos países do G-7 havia passado para 13,3 milhões de pessoas e, em 1985, para 20 milhões. No ano de 1993, o total de desempregados nos países do G-7 era de 21,9 milhões de pessoas [BLS,1994 ](Pochmann, 2000 a, p. 43).*

---

<sup>17</sup> OIT – Organização Internacional do Trabalho

Nas ex-economias socialistas a ampliação das relações econômicas com países capitalistas trouxe mudanças nos planejamentos econômicos, implicando o desaparecimento de vários setores da atividade produtiva. “A Polônia, por exemplo, entre 1990 e 1995, registrou uma queda de 18,8% do PIB, enquanto a Hungria reduziu em 29,5% e a Bulgária em 35% o valor do Produto Interno Bruto [OIT, 1995] (Idem., p.44)”.

O terceiro grupo, formado pelas economias da periferia do capitalismo mundial, ou seja, em países onde o desemprego tem sido um problema constante, mesmo com a expansão do nível de atividade e a implantação de parques industriais, até o final dos anos 70, a escassez de empregos regulamentados permaneceu. Atualmente verificam-se três realidades. Nos países asiáticos, ocorre um rápido crescimento econômico e baixas taxas de desemprego. A segunda realidade regional compreende a região da África subsaariana e de parte do Caribe (Nicarágua, Panamá, Jamaica), que apresenta pouco dinamismo econômico e taxas de desemprego muito elevadas. A terceira realidade regional associa-se aos países latino-americanos que, em geral, apresentam dinâmica econômica e taxas de desemprego intermediárias. Vamos tratar agora do Brasil.

### **3.2. Brasil: a inserção no trabalho hoje**

A inserção e a exclusão no trabalho no Brasil de hoje podem ser avaliadas pelo padrão de inserção ocupacional do jovem. O padrão de inserção ocupacional permite identificar as distintas trajetórias da população juvenil, a partir da decisão de ingresso no mercado de trabalho (emprego ou desemprego) ou não (inatividade). A baixa capacidade da economia brasileira de gerar postos de trabalho mais qualificados em grande quantidade cria uma oferta insuficiente de empregos precários, temporários, principalmente nos setores de serviços básicos (limpeza, segurança, garçons etc.), gerando instabilidade e crescente marginalização do jovem do mercado de trabalho. Os jovens que, há vinte anos, teriam sido integrados à produção, acham-se hoje condenados a vagar de estágio em estágio ou de um pequeno serviço a outro. Disso resulta “uma desmotivação e um

aumento da *mobilidade-precariedade*” (Castel, 1998:520) desses jovens que estão sendo levados a buscar, talvez, quando possível, uma melhor adequação de seu emprego à sua qualificação. A possível não-empregabilidade dos qualificados, essa incerteza, o futuro sem trabalho regulado trazem conseqüências para os jovens: **a desesperança no futuro**. Trata-se de uma ruptura num momento da vida em que o jovem está – ou seria desejável que estivesse – na escola, preparando-se para o ingresso no mercado de trabalho (Sanchis, 1997). E é justamente neste período da vida que o desemprego juvenil se apresenta como dificuldade para encontrar o primeiro emprego, devido à ausência de política pública que favoreça a preparação dos jovens para a sua inserção no processo produtivo. Quer dizer que se faz necessária a existência de uma ponte que facilite a transição do jovem da escola para o mundo do trabalho.

### **3.2.1. Características gerais da população brasileira**

Conforme a PNAD/IBGE-1999, a população brasileira é predominantemente branca (54,0%) em função da forte presença desta raça na região Sudeste (64,%), a mais populosa do país, e na região Sul (83,7%), onde o predomínio é mais intenso. A participação de pardos - fruto da miscigenação na população brasileira – fica em 39,9%. A população de indivíduos de cor preta é de 5,4%. Nas regiões Norte e Nordeste a participação da raça negra (pretos e pardos) chega a mais de 70%, enquanto na Região Sul cai para 15,6%.

Conforme Censo Demográfico IBGE-2000, a população de 15 a 19 anos é de 11%, e a de 20 a 24 corresponde a 10% da população brasileira. Em relação à cor, 51% declaram-se de cor branca, 6,36% são de cor preta e os de cor parda são 41,19%.



**Tabela 7**  
**População Jovem Brasileira**

Faixa etária		Cor		Sexo	
				Masculino	Feminino
15 a 19 anos	11%	Branca	51%	49%	51%
20 a 24 anos	10%	Preta	4%		
		Parda	41%		

**Fonte:** IBGE/PNAD -1999. Elaboração própria.

Em todas as regiões, há uma ligeira maioria das mulheres. Na média do país, a população feminina (51,1%) supera a masculina (48,9%) em cerca de 2,2 pontos percentuais. No Sudeste a predominância das mulheres expressa-se na taxa de 51,3%.

Nas seis regiões metropolitanas<sup>18</sup>, Belo Horizonte, Distrito Federal, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo, em 1999, a situação dos jovens nessas regiões indicava que mais de 60% dos jovens na faixa etária entre 16 e 24 anos participavam do mercado de trabalho na condição de ocupados e, principalmente, na de desempregados.

### 3.3. As mudanças na estrutura ocupacional

O desemprego prolongado e aberto provocou alteração nos mercados de trabalho, acarretando baixos rendimentos, falta de proteção social e auto-ocupação para sobrevivência. A fragilização da estrutura ocupacional dos mercados de trabalho metropolitanos nos anos 90 está relacionada com a queda da capacidade de geração de

<sup>18</sup> O Rio de Janeiro não tem convênio com o Dieese, e por este motivo não se tem dados desta fonte. Os órgãos que fazem as análises no Rio de Janeiro são o IPEA (Publicação Mensal de Emprego no Rio de Janeiro, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e Instituto Pereira Passos, ligado à Prefeitura do Rio de Janeiro, dentre outras.

emprego pelo setor industrial, com o respectivo aumento da participação do setor informal de serviços e aumento das relações de trabalho à margem da legislação trabalhista, o crescimento dos trabalhos autônomos e dos serviços domésticos colocados como alternativas ao desemprego. A flexibilização das formas de contratação cresceu intensamente.

A principal forma de flexibilização é o contrato de trabalho sem carteira assinada, seguida do assalariamento indireto através da terceirização de serviços. Adiciona-se, ainda, outro elemento à flexibilização que é o emprego habitual de jornadas de trabalho superiores à jornada legal de 44 horas semanais. Em 1989, a contratação sem carteira representava 20,9% do total de postos gerados pelas empresas; em 1998, passou para uma proporção de 31,6% em São Paulo. Em Porto Alegre passou de 17,8% em 1993 para 24,8% em 1999, e no Distrito Federal passou de uma parcela de 22,2% nesta situação, em 1992, para 26,4% em 1999.

A flexibilização é um indicador importante do fim do emprego assalariado, pois significa que as novas formas de contratação não passam mais pelo trabalho por carteira assinada, mas a preferência se dá pela contratação de terceirizados, por conta própria e de autônomos (Tabela 8).

**Tabela 8**  
**Ocupados por contratação flexibilizada. Brasil – 1989 a 1999**

	Local		Período		
	1989	1992	1993	1998	1999
São Paulo	21%			32 %	33%
Porto Alegre		22%	18%	25%	26%
Distrito Federal		22%		27%	27%
Belo Horizonte			18%	22%	26%

**Fonte:** Convênio Dieese/SEADE, MTE/FAT-1999. Elaboração própria.

A expansão do trabalho por conta própria ocorreu paralelo à redução do trabalho assalariado. Destaca-se São Paulo, onde passou de 15,6%, em 1989, para 21%, em 1999 (Idem. ibidem).

**Tabela 9**  
**Crescimento do trabalho por conta própria**

Local	Período	
	1989	1999
São Paulo	16 %	21 %

**Fonte:** Dieese -1999. Elaboração própria.

Entre 1989 e 1999 a indústria perdeu 13,4% da sua participação no total das ocupações geradas na região metropolitana de São Paulo, a mais importante do país. O total de ocupados caiu de 14,2% para 7,3%. Tal tendência foi seguida pelas outras regiões em proporções semelhantes.

### 3.3.1. Características gerais do mercado de trabalho brasileiro

Existe no país uma distribuição de renda muito desigual<sup>19</sup>. Os ricos detêm até 71% da renda do país. A PED/Dieese – 1999 mostra que nas áreas metropolitanas<sup>20</sup> de Belo Horizonte (BH), Distrito Federal (DF), Porto Alegre (PA), Recife (RE), Salvador (SA) e São Paulo (SP) 25% das famílias mais pobres detêm entre 2,2% e 4,1% da renda, enquanto

---

<sup>19</sup> A parceria entre o Dieese e a Fundação Seade, permite realizar a Pesquisa de Emprego e Desemprego, para São Paulo e outras regiões do país, que participam de um acordo, do qual o Estado do Rio de Janeiro não faz parte. Por este motivo os dados relativos ao Rio de Janeiro foram obtidos de outros institutos de pesquisas: IPEA, IBGE, MTE.

<sup>20</sup> São as regiões metropolitanas em que existe o Convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais PED- Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração DIEESE. Dados de 1999, em Situação do Trabalho no Brasil. Renda Familiar. Pág.35.

25% da renda mais alta, que varia entre 62,1% (PA) a 70,6% (DF), ficam com as famílias mais ricas.

Os homens na situação de chefes de família predominam no país, e têm baixa escolaridade. No que diz respeito à ocupação, nota-se a existência de diferenças acentuadas entre as famílias analisadas pela PED/Dieese - (1999). A taxa de dependência econômica<sup>21</sup> indicou que quase 70% do rendimento total familiar auferido num domicílio é determinado fortemente pelo chefe da família, com uma variação de 67,2% em São Paulo a 68,8% em Belo Horizonte. Os chefes de família são mais de 60%. Em geral do sexo masculino e estão ocupados, nas regiões pesquisadas. A escolaridade é baixa, pois, nas cinco regiões apresentam um percentual superior a 42% de chefes de família com, no máximo, o ensino fundamental incompleto (PED/Dieese-1999).

Em 1990, a PNAD identificou que a população urbana correspondia a 74%, e a PEA correspondia a 73%. Em 1999, o mesmo levantamento identificou que 80% da população estava vivendo nas áreas urbanas e a PEA urbana correspondia a 77%. Houve crescimento da população urbana sem o correspondente crescimento da população economicamente ativa, isso é indicativo de que houve um aumento do desemprego nas áreas urbanas.

Em 2001, o Brasil tinha uma PNEA (39,53%), uma PEA de 60,46%, que apresentava as seguintes características: ocupados, 90,65%; desocupados, 9,35%; empregados, 54,24%; empregados com carteira, 54,19%; empregados sem carteira, 33,90%; empregadores, 4,22%; conta própria, 22,31%; não-remunerados, 7,45% (PNAD/IBGE-2001). É significativo o percentual de empregados sem carteira, 40%, é um indicador de trabalho desregulamentado.

---

<sup>21</sup> A taxa de dependência econômica tem componentes que indicam as condições de vida de uma família: a) qualidade do posto de trabalho - determina rendimentos melhores ou piores; b) capacitação dos membros, total de fontes de renda (aluguéis, pensões, aposentadorias etc.). Esses componentes podem ser usados para determinar as condições de vida de uma família definida como a relação entre a soma dos menores de dez anos, dos inativos e dos desempregados, dividido pelo total de ocupados que expressa a quantidade preenchida daqueles que dependem dos que trabalham num domicílio.

#### 4. Ocupação no setor informal

As transformações do mundo do trabalho levam governos, empresas, imprensa, organismos internacionais, inclusive os sindicatos a defenderem a desregulamentação e construção do trabalho flexível, colocando em xeque a regulação do trabalho, o que torna necessário esclarecer o seu sentido. A crise do assalariamento gera a necessidade de ampliar o campo de análise, incluindo outros setores como o trabalho informal, a economia solidária, a economia familiar e os mais diversos segmentos de excluídos de direitos sociais (Dal Rosso, 2003, pp. 13-20). O entendimento sobre regulação do trabalho ultrapassa o sentido de regulação posto pela Escola de Regulação, do pós-guerra, e permite assim ampliar o conceito de classe trabalhadora como a *classe-que-vive-do-trabalho* para além do trabalhador assalariado (Antunes, 2000; Cattani, 1996; Dal Rosso, 2003; Girard & Theodoro[ *In*: Ferreira & Dal Rosso,2003]).

O enfoque do setor informal neste estudo justifica-se pelo aumento da importância deste na economia do país e, neste sentido, há grande probabilidade do jovem egresso da escola técnica vir a trabalhar nele. O setor informal emprega 55% dos trabalhadores e responde por cerca de 40% da renda nacional. A taxa de informalidade brasileira é de 40%, enquanto a média mundial é de 32%. Uma das conclusões de um trabalho<sup>22</sup> sobre a informalidade é que a visão da economia informal como a solução num país que não gera empregos é limitada. Em primeiro lugar, porque há um reforço à pirataria resultando no aumento da sonegação fiscal que fortalece a precariedade das relações de trabalho. No Brasil, ocorre 10% da pirataria musical mundial, 80% do comércio varejista pratica a sonegação e quase 60% dos trabalhadores brasileiros não são registrados. Em segundo lugar, as empresas do setor informal são menos produtivas, e quando a produtividade é menor o país fica mais pobre. A produtividade do Brasil informal é 1/6 da produtividade americana.

---

<sup>22</sup> **Fonte:** Revista *Exame*, Edição 819, ano 38, nº 11, de 9/6/2004, pp. 20-29. *Uma luz sobre o Brasil das sombras*. Trabalho preparado pela Consultoria McKinsey, em parceria com o Instituto Etco, ONG criada para defender a ética nos negócios, dirigida pelo empresário Emerson Kapaz.

Portanto, dois fatores fundamentais justificariam o crescimento do setor informal no Brasil: alta tributação às empresas e sonegação fiscal. A carga tributária elevada, cerca de 37% do PIB, patamar só encontrado na Europa. Enquanto no Brasil a carga de impostos das empresas é de 23% nos EUA é de 14%. A face da sonegação é a principal delas porque as empresas não investem, devido à alta carga tributária, em consequência o país não gera empregos formais, em volume suficiente para suprir a demanda de empregos para os jovens.

Os dados desta parte do trabalho foram obtidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a partir dos resultados da pesquisa Economia Informal Urbana – ECINF 1997, cujo objetivo foi conhecer as características que distinguem o setor informal<sup>23</sup>. O IBGE utilizou alguns critérios para a definição de setor informal que serviram para a delimitação do universo da pesquisa, com base nas recomendações da 15ª Conferência de Estatísticos do Trabalho promovida pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, em janeiro de 1993, e, a partir daí considerou que: setor informal é a unidade de produção e não o trabalhador individual; unidades econômicas não agrícolas, que produzem bens e serviços com o principal objetivo de gerar emprego e rendimento para as pessoas envolvidas, exceto as de autoconsumo; produção em pequena escala; apresentação de vários tipos de registro, não se prestando a comparações históricas; não depende de local nem de ativos fixos, duração de atividades (permanentes, sazonal ou ocasional), ter até cinco empregados. Estão excluídos os moradores de rua e os empregados domésticos.

---

<sup>23</sup> Utilizaram-se as publicações *Economia Informal Urbana 1997*, volumes 1 e 4, publicado em 1999. O **Volume 1** traz dados sobre o Brasil e Grandes Regiões. Nele foram estudadas: a Tabela nº 33 – *Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o sexo e o nível de instrução – Brasil 1997*; e a Tabela nº 34 – *Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o sexo e os grupos de atividade*. O **Volume 4** contém dados sobre unidades da federação e regiões metropolitanas da região Sudeste. Deste volume, foram estudadas: a Tabela nº 32 – *Pessoas ocupadas no setor informal, por posição na ocupação, segundo o sexo e o nível de instrução – Rio de Janeiro - 1997*; e a Tabela nº 34 – *Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários, por sexo, segundo características selecionadas – Rio de Janeiro – 1997*.

#### 4.1. Pessoas ocupadas no setor informal – Brasil

As pessoas ocupadas no setor informal no Brasil, em 1997, totalizavam 12.870.421. Sendo que 8.589.588 trabalhavam por conta própria; 1.568.954 eram empregadores; 874.043 trabalhavam como empregados com carteira assinada e 517.153 eram não-remunerados. Predominavam os trabalhadores com nível menor de instrução, ou seja, o 1º grau incompleto, 45% (5.813.154); seguido do grupo com 2º grau completo, 15% (2.013.666). Os homens formavam 64% (8.272.918) da população do setor informal e as mulheres 36% (4.597.201). Os trabalhadores por conta própria chegavam a 67% (8.589.588) seguidos dos empregadores 12% (1.568.954). Portanto, identifica-se uma tendência para a formação da empresa autônoma, individual. A desregulamentação se configura pelo número de pessoas empregadas sem carteira assinada, 10% (1.320.682), contra 7% de empregados com carteira assinada, e ainda com a presença de 4% de pessoas não-remuneradas (**Anexo nº 1**. IBGE/ECINF- Brasil. Tabela 33).

Em relação à idade, temos o seguinte quadro no setor informal: de 10 a 17 anos, corresponde a 17,3%, da população do setor informal; sendo homens 20% e mulheres 13,4%. De 18 a 24 anos, corresponde a 33,9% do total da população do setor informal, sendo homens 36,8% e as mulheres 29,8% (Tabela 10).

**Tabela 10****Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários,  
por sexo, segundo características selecionadas. Brasil – 1997**

Características selecionadas	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários		
	Total	Sexo	
		Homens	Mulheres
<b>Total</b>	<b>2.711.878</b>	<b>1.596.403</b>	<b>1.115.475</b>
<b>Grupos de idade</b>			
10 a 17 anos	469.564	320.140	149.424
18 a 24 anos	921.347	588.050	333.298
<b>Vínculo de trabalho</b>			
Trabalho por tempo indeterminado	1.948.330	1.137.438	810.892
Trabalho por tempo determinado	258.347	166.996	91.351
Trabalho por tarefa	190.582	158.995	31.587
Outros	314.619	132.975	181.645
<b>Relação de parentesco com o proprietário</b>			
Nenhum	1.599.359	994.387	604.972
Cônjuge	255.391	28.376	227.015
Filho	466.772	319.312	147.460
Outros parentes	390.356	254.327	136.029

**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento. Economia Informal Urbana, 1997, vol 4. Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas da Região Sudeste. Elaboração própria. (Anexo 2).



## **Brasil - Tipos de ocupação**

O setor de comércio de mercadorias empregava o maior percentual 27%, das pessoas (3.522.833). As indústrias da construção empregavam 14% (1.775.837), quase tanto quanto as indústrias de transformação e extrativa mineral 13% (1.735.176). O setor industrial era responsável por 27%, igualando-se em peso ao setor de comércio. O setor de serviços técnicos e auxiliares também era significativo, 12% (1.525.617). Ver (**Anexo 3**).

A presença da mulher estava mais concentrada no comércio de mercadorias 12% (1.573.428), enquanto a presença masculina era mais bem distribuída, 14% (1.949.181) no comércio de mercadorias; 14% (1.762.179) na indústria da construção; e 11% (1.357.222) nas atividades de serviços de reparação, pessoais, domiciliares e de diversões (**Anexo 3**).

O trabalho desregulamentado, por tempo indeterminado, no setor informal alcançava 72%, no Brasil. Destaca-se ainda a concentração de jovens, 51,2%, no setor informal.

### **4.2. Ocupação no setor informal no Rio de Janeiro**

Em 1997, as empresas do setor informal do Rio de Janeiro empregavam 1.257.920. Sobressaem algumas características destes grupos na posição na ocupação: 69% destes trabalhadores (868.641) eram conta-própria; 12% eram empregadores (151.039); 8% eram trabalhadores com carteira assinada (96.435); 9% dos empregados eram sem carteira assinada (118.537) e 2% constavam como não- remunerados (23.268). Os homens (831.396) eram 67% e as mulheres (426.524) perfaziam 33% dos ocupados no setor informal. **Destaca-se a tendência para o empreendedorismo individual com 67% de trabalhadores por conta própria (Anexo nº. 4, Tabela 32).**

Em relação ao nível de instrução, predominava em 42 % (530.712) os que tinham o 1º grau incompleto; 18% (com o 2º grau completo) e 9% (116.327) com o Superior completo. Considerando que o nosso estudo trata do ensino médio, os dados apontam para uma absorção de pessoas com o ensino médio completo no setor informal. Quando se verifica o tipo de empresa do setor informal em que essas pessoas trabalham, predomina o setor de serviços (comércio de mercadorias) em 27% (337.011) seguido dos serviços de

reparação, pessoais, domiciliares e de diversões, 19% (237.051). Portanto, são setores que exigem um grau de escolaridade mais elevado (**Anexo nº.4-A**, Tabela 33).

Em 1997, no Rio de Janeiro, o contingente de pessoas ocupadas nas empresas do setor informal era de 238.240. Em relação à faixa etária, havia 33.433 pessoas entre 10 e 17 anos, sendo 25.046 homens e 8.347 mulheres. Entre 18 a 24 anos o número era de 75.198, sendo 52.155 homens e 23.044 mulheres. Observa-se que há um número maior de homens inseridos (Tabela nº. 11).

Considerando que do total de 238.240 um contingente de 159.748, ou seja, 67 % conseguem emprego sem ter vínculo de parentesco, entende-se que a **oferta de ocupação no setor informal é elevada**. Por outro lado, é significativo o número de jovens entre 18 a 24 anos nas empresas do setor informal, 75.198, totalizando 32% do total de pessoas ocupadas neste setor.

Embora não seja foco deste estudo, é significativo o número de pessoas no grupo etário de 10 a 17 anos que aparece na ocupação (33.433 pessoas), conforme Tabela nº. 11.

A desregulamentação se faz presente no percentual de 62%, no setor informal, que trabalham sem tempo determinado.

**Tabela 11****Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários, por sexo, segundo características selecionadas – Rio de Janeiro - 1997**

Características selecionadas	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários		
	Total	Sexo	
		Homens	Mulheres
<b>Total</b>	<b>238.240</b>	<b>153.624</b>	<b>84.616</b>
<b>Grupos de idade</b>			
10 a 17 anos	33.433	25.046	8.387
18 a 24 anos	75.198	52.155	23.044
<b>Vínculo de trabalho</b>			
Trabalho por tempo indeterminado	146.407	101.033	45.374
Trabalho por tempo determinado	44.301	23.585	20.716
Trabalho por tarefa	20.622	19.019	1.603
Outros	26.911	9.988	16.923
<b>Relação de parentesco com o proprietário</b>			
Nenhum	159 748	108 985	50 763
Cônjuge	16 675	1 430	15 245
Filho	28 662	24 357	4 306
Outros parentes	33 155	18 853	14 302

**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento. Economia Informal Urbana, 1997, vol 4. Tabela nº 34. Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas da Região Sudeste (**Anexo 5**). Elaboração própria.

### 4.3. Desempregados no Brasil

O comportamento das pesquisas de emprego e desemprego (PEDs), revelavam em 1999 um agravamento da crise iniciada nos anos 90, na situação do mercado de trabalho, com alto grau de desemprego, menor número de assalariados e condições cada vez mais flexíveis de contratação. Um resumo deste quadro destaca os seguintes pontos:

a) Nas regiões metropolitanas estudadas, pelo Dieese, 20,2% do conjunto da força de trabalho estava desempregada, sendo 12,4% da PEA em situação de desemprego aberto<sup>24</sup>; outros 5,3%, em desemprego oculto pelo trabalho precário e 2,5%, em desemprego oculto pelo desalento, ou seja, desistiram de procurar emprego;

b) em termos absolutos, estimava-se que do total de 3.270.000 trabalhadores desempregados nas seis regiões em 1999, 2.013.000 estavam na situação de desemprego aberto, ou seja, sem nenhum trabalho e procurando ativamente trabalho nos últimos trinta dias; 1.257.000 trabalhadores estavam em situação de desemprego oculto, dos quais 855.000 em desemprego oculto pelo trabalho precário e 402.000 em desemprego oculto pelo desalento;

c) as maiores taxas de desemprego variavam entre 27,79%, 22,1% e 21,6% (Dieese, 2001, p.71-73).

A desagregação do mercado de trabalho se reflete no tempo de procura por um novo emprego, caracterizando o desemprego de longa duração, em que os desempregados levam mais de um ano para encontrar um novo emprego. Por outro lado, a evolução da ocupação total nas diferentes regiões metropolitanas, no ano de 1999, foi bastante desfavorável, uma vez que nas áreas em que houve crescimento econômico este foi insuficiente para cobrir a redução do crescimento do emprego assalariado. Outra característica verificada em 1999 foi o elevado percentual daqueles que trabalham mais de

---

<sup>24</sup> Desemprego aberto – pessoas que procuraram trabalho de maneira efetiva nos trinta dias anteriores ao da entrevista e não exerceram nenhum tipo de atividade nos sete últimos dias. (DIEESE, 2001, p.325)

44 horas, evidenciando uma sobre-utilização da força de trabalho ocupada como assalariada nas diferentes regiões metropolitanas. Houve crescimento dos trabalhos mais vulneráveis exercidos pelos trabalhadores autônomos, destinado ao público, seguido do assalariamento sem carteira assinada.

## Seção A

### JUVENTUDE E DESEMPREGO JUVENIL

Neste trabalho tomou-se o conceito de juventude como condição social e tipo de representação (Peralva, 1997) considerando o critério etário, na faixa etária de 15 a 24 anos, e que está pronta para assumir responsabilidade como estudante-trabalhador, dentro das condições do jovem no Brasil. Não se investiu em aspectos “negativos” vistos pela sociologia, como a responsabilidade pela mudança social, ou pelos “problemas sociais” e do desvio (Sposito, 2001). Procurou-se evidenciar os impactos da pós-modernidade nos jovens (Vandenberghe, 1999) e um deles é o desemprego, que não permite a integração social pelo trabalho.

A modernidade excludente e para poucos é a lógica do projeto político que vem sendo implantado no Brasil, de forma mais incisiva a partir dos anos 90 (Pochmann, 2000b). A crise vivida pela nação e que se arrasta ao longo de mais de uma década atinge e marginaliza a população jovem. Quem não nasce com as condições econômicas para ter acesso a boa saúde, boa alimentação, boas escolas, que permitem conseguir um bom encaixe no mercado de trabalho, dificilmente poderá conseguir um emprego porque essas condições são caras, e se depender do poder público não acontecerão: “*O encolhimento do Estado, o desmantelamento e sucateamento da saúde e ensino público [...] a falta de políticas públicas transformaram o Brasil em um campo estéril para a juventude* (Grana, 2003).

Grana (2003) adverte que os programas de algumas políticas públicas tais como bolsa-escola ou bolsa-alimentação atendem a um número insignificante de pessoas, servem mais para uso político e eleitoreiro do que cuidado com as situações emergenciais de médio e longo prazo para erradicar as causas da miséria e da pobreza. E como os problemas da juventude começam na infância, dificilmente haverá uma solução. O que se quer dizer é que preciso uma solução de continuidade. O mercado de trabalho legal (com carteira registrada) está longe do alcance da maioria dos jovens das classes média e baixa. As vagas para emprego deste tipo são raras. O trabalho em condições precárias traz consigo todos os limites da pobreza financeira e cultural. O jovem que não consegue emprego no setor formal e que encontra seu primeiro emprego no setor informal (sem

carteira assinada) ou trabalho com baixos salários vive um problema que tende a se agravar, de acordo com o grau de pobreza, quanto mais pobre, mais difícil é o ingresso no mercado de trabalho. Dos mecanismos existentes de acesso do jovem ao mercado de trabalho, o estágio profissional, obrigatório para alguns setores, tem sido usado como mecanismo de contratação barata e sem direitos trabalhistas, o que difere de um projeto responsável socialmente, pois a sociedade deve criar mecanismos de inclusão no mercado de trabalho sem promover a exclusão de direitos ou mecanismos de contratar com baixos custos em detrimento ou substituição de mão-de-obra existente ou de atividade que deveria ser exercida pelo trabalhador normal (Grana, 2003).

A juventude brasileira encontra-se no segundo lugar no ranking do pessimismo, atrás apenas da Colômbia (UNICEF, apud Pochmann, 2000). Em 1999, a cada 10 jovens brasileiros, sete acreditavam que não teriam condições de viver e trabalhar melhor que seus pais. Além disso, aumenta a descrença nas autoridades. Segundo pesquisa sobre o nível de confiança social, realizada em 1999<sup>25</sup>, a descrença dos jovens brasileiros nas instituições é tal que, entre os personagens de sua **confiança (na família)**, eles colocam a mãe em primeiro lugar, com 87,8%, de muita confiança e pai, em segundo, com 73,3%, os Sindicatos 4,9%, em penúltimo lugar, e em 6º e 7º lugar governo federal e o Congresso Nacional, ambos com 1,3%.

Desde o início dos anos 90, com a implementação de um novo modelo econômico para o país (inserção externa competitiva) acentuou-se o movimento de desestruturação do mercado de trabalho. Por desestruturação do mercado de trabalho entende-se o movimento combinado de expansão das taxas de desemprego aberto, de desassalariamento (perda da participação relativa do emprego assalariado no total da ocupação) e de geração insuficiente e, na maioria das vezes, de postos de trabalho precário ( Pochmann, idem).

---

<sup>25</sup> Nível de Confiança Social. Nº 1787. Folha de São Paulo, 19/9/2000. In: SCHMIDT, João Pedro. *Equilíbrio de baixa intensidade: capital social e socialização política dos jovens brasileiros na virada do século* p. 126. Apud BAQUERO, Marcello. *Reinventando a Sociedade na América Latina*. (ver. Bibliografia)

### **i) Jovens no mercado de trabalho**

Há um consenso entre os estudiosos (Pochmann, 2000; Camarano, 2003, Todeschini, 2003), de que falta uma política pública voltada para os jovens no período de inserção no mercado de trabalho (15 a 24 anos). Conforme Camarano (2003), o crescimento populacional residual, ou inércia demográfica<sup>26</sup> faz com que aumente a cada ano o contingente de jovens que buscam vaga no mercado de trabalho. O incremento da população jovem (15 a 24 anos) foi de 3,5 milhões entre 1980 e 1991 e de 5,5 milhões entre 1991 e 2000. Esta preocupação é compartilhada pelo IBGE, que estima para 2005 o número de 35,1 milhões de brasileiros com 15 a 24 anos – 1,3 milhão a mais que o observado no último Censo Demográfico de 2000<sup>27</sup>. Além disso, as condições econômicas dessa coorte tendem a piorar, pois são eles que vivem em condições de domicílio precárias ou na condição de filho, sem perspectiva de emprego. Essa situação é grave na classe média e se agrava nas populações de mais baixa renda

### **ii) Jovens na força de trabalho**

O desemprego, embora seja um fenômeno generalizado, atinge com maior intensidade as famílias da massa trabalhadora urbana e os segmentos juvenis<sup>28</sup>. De acordo com a PNAD/IBGE-2001<sup>29</sup>, dos 10,37 milhões de desempregados existentes em 2001, 7,38 milhões, ou seja, 71% encontram-se na terceira camada sociocupacional (Tabela nº. 12).

Os jovens são os mais vulneráveis ao desemprego. Em relação ao componente etário da desocupação no Brasil, a PNAD/IBGE-IPEA-2001, indica que o maior número de

---

<sup>26</sup> Crescimento Populacional Residual – resulta do grande volume populacional de uma geração anterior fazendo com que a população continue a crescer, embora a geração posterior não tenha tido uma taxa de fecundidade maior. Este fenômeno é denominado de *inércia demográfica*.

<sup>27</sup> O Globo. Economia. *Os filhos da recessão. Maratona pelo emprego*. p.35. Domingo, 13 de junho de 2004. O demógrafo do IBGE, responsável pelo estudo, Juarez de Castro Oliveira, também se refere ao resultado da inércia demográfica.

<sup>28</sup> Optamos por evidenciar os dados relativos ao segmento juvenil, que é o foco do nosso estudo.

<sup>29</sup> Dados trabalhados pelo IPEA, Rio de Janeiro, 2003. QUADROS, Waldir. Ver bibliografia.



desocupados situa-se na faixa etária de 15 a 19 anos, perfazendo 27% dos desocupados na PEA, seguida da faixa etária de 20 a 24 anos com 19% da PEA (Tabela nº. 13 e 13-A).

A situação agrava-se nas regiões metropolitanas. Na faixa de 15 a 19 anos, a desocupação gira em torno de 40% da PEA. O Rio de Janeiro ocupa o terceiro lugar na desocupação juvenil nas metrópoles, com 40% da PEA de 15 a 19 anos e 25% dos desocupados de 20 a 24 anos (IPEA, 2003).

## **1. Desemprego juvenil**

Os dados apurados pela PED/IBGE – 1999 indicavam grave quadro no mercado de trabalho para os jovens. Estimando-se que para aquele ano, cerca de 1,4 milhão, de um total de 3,1 milhões de desempregados acima de 16 anos, eram jovens, correspondendo a aproximadamente 45% do total de desempregados acima de 16 anos. Na situação de ocupados, encontravam-se 2,87 milhões de jovens, representando 22,6% do total de ocupados com mais de 16 anos nas regiões metropolitanas. Quando se consideravam os desempregados, entretanto, a participação dos jovens atingia 45,2%, ou seja, quase a metade do conjunto de desempregados de 16 anos e mais. Em números absolutos, os jovens de 16 a 24 anos compunham um contingente de 1,4 milhão de desempregados. Havia, ainda, 1, 809 milhão de jovens fora do mercado de trabalho (inativos), representando 24,3% do total de inativos com idade superior a 16 anos

### **1.1. Algumas características gerais da população jovem**

Em suma, os dados recentes mais relevantes do estudo do IPEA, 2003 sobre as características dos jovens no Brasil, em 2001 (Tabelas nºs. 14 e 15), serviram de base para a elaboração do questionário que nos permitiu traçar um perfil dos alunos das escolas técnicas da FAETEC:

A) **Estar na condição de filho.** Os jovens homens na faixa de 15 a 17 anos que estudam e são ocupados por domicílio, na condição de filho, são 95,5%, e destes, 75,30% são mulheres. O desemprego juvenil dificulta o jovem a montar a sua própria moradia, sair de casa. No passado, isso seria um indicador de que passou para a fase adulta. Na Itália,

identifica-se o fenômeno do “momismo”. Os jovens lá estão saindo de casa após os 30 anos.

**B) Os homens ingressam mais cedo que as mulheres na força de trabalho -** Uma proporção de homens, 51,4% (15 a 17 anos), está só ocupada, enquanto 43,2% das mulheres estão na mesma condição. O número é expressivo de que os homens são chamados para atividades hierárquicas em maior proporção que as mulheres.

**C) Só estudam.** É significativo o sinal de que houve expansão da oferta de escolaridade. Aqueles que só estudam estão na condição de filhos, 90,0% (15 a 17 anos) homens de 87,4% (15-17), mulheres. Consideramos importante saber o que pretendem fazer depois do curso técnico, quais são as suas aspirações no futuro, se querem continuar os estudos ou trabalhar.

**D) Assumindo compromisso de maternidade ou paternidade.** Homens, 78,0% e mulheres, 39,4%. A mulher tem maior percentual como cônjuge, 44,8%.

**E) A constituição de família e a inserção no mercado de trabalho são mais claras para os homens;** 19,5% dos homens e 15,2% das mulheres estão apenas estudando e também procurando emprego.

**F) Há uma tendência maior das mulheres (25%) formarem família antes dos 25 anos.** Em média, isto acontece aos 21,4 anos, enquanto, no sexo masculino, apenas 11,7% chegaram aos 25 anos com suas próprias famílias constituídas.

**G) Já tem domicílio -** Em comparação com as condições de vida das famílias constituídas pelos jovens, comparativamente às das famílias onde os jovens são filhos ou outros parentes, observa-se que, em 2001, 45% dos jovens encontravam-se em domicílios com jovens<sup>30</sup>. Os domicílios de jovens<sup>31</sup> eram 10% do total de domicílios brasileiros.

---

<sup>30</sup> *Domicílios com jovens:* o jovem mora no mesmo domicílio, na condição de parente do chefe.

Quase 25% dos domicílios brasileiros estavam com jovens residindo. Os jovens estão ficando na casa dos pais?

H) **A grande maioria, 75%, dos domicílios com jovens são formados por casais com filhos.** Ou seja, 75% que têm filhos ficam na casa dos pais. Já nos domicílios de jovens, aproximadamente 15% são casais sem filhos. É baixa a proporção de domicílios chefiados por mulheres. Chama atenção o elevado percentual de domicílios chefiados por mães com filhos, 27,6%.

I) **Renda – de trabalho ou de estágio remunerado.** A renda real média por faixa etária de 15 a 17 anos, no período de 1991 a 2001, variou de R\$ 213,31 a R\$ 204,61, e, em 2002, baixou mais um pouco foi para R\$ 201,69. No mesmo período, na faixa de 18 a 24 anos, a renda variou de R\$ 390,17 para R\$ 378,88 e R\$ 367,53. Comparando os rendimentos dos dois grupos, observa-se que o primeiro tem renda menor, contudo ambas decresceram nos últimos vinte anos.

O estudo do IPEA indica que as políticas devem ser diferenciadas para cada público específico, pois os que trabalham e estudam precisam de estágios e os que não trabalham e não estudam precisam de outro tipo de atendimento. Por isso não se pode pensar numa política única para a faixa etária entre 15 a 24 anos. Os jovens de 15 a 19 têm mais dificuldade para colocação, enquanto os de 20 a 24 têm experiência em serviços precarizados. Os custos para a execução de uma **política pública para o primeiro emprego** são elevados, uma vez que incluem desde isenção fiscal até o incentivo aos empresários na contratação dos jovens. Por outro lado, é fundamental pensar no aproveitamento das estruturas já existentes, como é o caso dos estágios que já estão regulamentados por lei.

---

<sup>31</sup> *Domicílios de jovens: o jovem é o chefe.*



## 1.2. Dados sobre a região urbana do Rio de Janeiro

De acordo com o IBGE - Censo Demográfico do Brasil – 1991, Rio de Janeiro<sup>32</sup>, as de uma população de 4.812.291. As pessoas declaradas de cor branca eram 2.741.398 (57%), as de cor parda eram 1.574.163 (32%), seguidas das de cor preta 445.550 (9%). As pessoas acima de 10 anos declaradas de cor branca constituíam a maioria, 23% da população, seguida da cor parda, 9% e em menor proporção os de cor preta, 2,2%. Nas faixas etárias de 15 a 24 anos a população total era de 1.676.310, e proporção segue a mesma tendência: branca, 54%, da cor parda, 35,4 % e da cor preta, 8,3%. Em relação ao gênero feminino na população (3.297.347) na faixa etária de 15 a 24 anos (1.050.370) prevalecem as de cor branca com 53,8%, seguidas da cor parda 36% e de cor preta com 9,5 %. Quanto ao gênero masculino, na faixa etária de 15 a 24 (1.514.944) havia homens brancos 22,9%, de cor preta, 3,6%, e pardos 14,2% (**Tabela nº. 16**). E neste mesmo período, o setor de atividade com maior número de empregados era o comércio de mercadorias com 40%, seguido do setor de prestação de serviços, 26%.

De acordo com os dados da PME/IBGE/IPEA - 2002, identifica-se que, em 1991, a PEA era composta por 5.381.687 pessoas. Todavia, em 2002, a PEA de 15 a 17 anos era de 337.254 e de 18 a 24 anos de 3.487.720. Somando-se as duas faixas etárias são 3.824.974, portanto diminuiu a PEA jovem do Rio de Janeiro, no período de 1991 a 2002. A taxa de desemprego aberto na região metropolitana do Rio de Janeiro é de 3,27%.

Conforme dados de 2002 (FIRJAN,2003), a participação do setor de serviços foi 62% do PIB e a indústria de transformação expandiu-se 4,1%, em relação a 2001.

O número de pessoas ocupadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, em abril de 2004, na faixa etária de 15 a 17 anos, era de 62 mil, correspondendo a 1% do total; já a ocupação das pessoas de 18 a 24 anos atingia 14% . Entretanto, a média do Rio de Janeiro não é muito discrepante da média nacional, que é de 2% (390) e 17% (3.116) num total de 18.717, respectivamente ( IBGE/Ministério do Trabalho e Emprego/PME – abril de 2004).

---

<sup>32</sup> Tendo em vista que o Dieese não tem convênio com o Estado do Rio de Janeiro, buscaram-se informações no IBGE e no IPEA.

**Tabela 17**

**Pessoas Ocupadas. Região Metropolitana - Rio de Janeiro**

<b>Grupos de idade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
15 a 17 anos	62	1
18 a 24 anos	670	14
<b>Total</b>	<b>4 815</b>	<b>100</b>

**Fonte:** IBGE/PME. Ministério do Trabalho e Emprego: abril/2004. Elaboração própria

### **1.3. Desemprego na região urbana do Rio de Janeiro**

A PME/IBGE, trabalhada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, de julho de 2004 aponta dados que confirmam a persistência do desemprego inclusive sobre coortes mais escolarizadas.

No Rio de Janeiro a população de 15 a 17 anos, em outubro de 2001 era de 38 mil. Já em abril de baixou para 33 mil. Entretanto, o comportamento numérico indica que o desemprego manteve-se estável. Já a população de 18 a 24 anos em outubro de 2001 tinha 172 mil em abril de 2004 aumentou para 204 mil. Trata-se de desemprego em idade produtiva.

Em relação à escolaridade, impressiona é que a população mais com maior escolaridade tende a ficar desocupada. Em outubro de 2001 havia 238 mil desocupados com oito anos de escolaridade; 142 com 10 anos e 166 mil com 11 anos ou mais de escolaridade. Na mesma proporção, em abril de 2004, temos 157, 149 e 271 mil. Ou seja, subiu de 166 mil para 271 mil pessoas, evidenciando que quem tem mais anos de estudos tem menor oferta de emprego. Tal fato vem a referendar nossa preocupação com o aumento do desemprego tendo em vista que se trabalha com educação profissional.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO E TRABALHO

A produção flexível, a desregulamentação do trabalho e o encolhimento do setor formal indicam uma tendência de que os jovens vão passar pelo desemprego e pelo setor informal. Diante do quadro exposto, em que 44% da população de 15 a 24 anos está desempregada, e ainda considerando que esta coorte tende a crescer devido à inércia demográfica, pois em 2000 a população cresceu 1,8 milhão e para 2005 está previsto um crescimento de 3,5 milhões de jovens brasileiros, o fato é que o crescimento econômico não tem acompanhado o ritmo do crescimento populacional de jovens. Todavia, o crescimento do setor informal se apresenta como possibilidade de inserção dos jovens, embora em condições culturais e econômicas de pobreza. Qual é o papel da educação diante do desemprego juvenil? É possível pensar numa educação integrada ao desenvolvimento humano e econômico? Será que o trabalho ainda pode servir como princípio educativo?

Como foi exposto anteriormente, nos autores clássicos da sociologia encontramos a concepção do *trabalho como elemento estruturador da subjetividade* (Marx, Weber, Durkheim) e a partir deles buscou-se traçar um quadro, cujo enfoque central é o mundo do trabalho marcado pelo desemprego estrutural. Todavia, na contemporaneidade, o trabalho está sendo questionado pelos estudiosos tendo em vista a crise do capitalismo e a forma excludente da acumulação, cada vez mais restrita ao setor financeiro, que direciona todas as áreas da existência humana para a mercantilização. O desemprego e a privatização conduzem a cultura para um individualismo sem precedentes, levando os autores contemporâneos a duvidarem da existência da classe trabalhadora, pois a massa de miseráveis que está em torno de uma minoria privilegiada não seria capaz de ter a consciência de classe prevista por Marx. Este argumento é questionado por aqueles que

consideram que o trabalho não acabou – ele mudou substancialmente – o valor de uso e de troca permanecem como sua essência. O debate entre Habermas (linguagem) e Lukács (totalidade do trabalho) fundamentou a opção pela categoria do trabalho como estruturador da subjetividade, uma vez que se considerou ser nesse contexto que se processa a estruturação da subjetividade e a socialização da juventude. Partiu-se do questionamento: como relacionar educação e trabalho quando o emprego é ameaçado pela estrutura produtiva?



## 1. O papel da Educação

O trabalho define a existência humana:

*“... diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho”* (Saviani, apud Ferretti, 1994:148).

A educação coincide com a própria essência humana. A cada período histórico da humanidade corresponde um tipo de formação educacional. Na comunidade primitiva a educação coincidia com o processo de trabalho. A partir do advento da sociedade de classes, com uma classe que não precisava viver do trabalho, surge uma educação diferenciada: aí está a origem da escola. No mundo antigo, os jovens das elites tinham um lugar específico para a formação do caráter guerreiro, para a apreciação da arte e da filosofia e o domínio da palavra. Em contraposição, o povo se educava no próprio processo de trabalho. Na época feudal, a igreja exercia o poder, aliada às classes dominantes, e os monastérios levavam a efeito a hegemonia econômica, social e pedagógica destinada à formação dos filhos das elites. No período artesanal, a formação dos jovens artesãos acontecia nas corporações de ofício, grêmios de caráter fechado, onde tudo o que se referia ao ensino do seu ofício estava revestido do máximo segredo. (Ponce, 1991; Naville, 1972).

Primeiramente com a manufatura, e a seguir com a indústria, a formação profissional desvincula-se do local de trabalho e passa, parcialmente, para a escola. A gênese histórica da escola dá-se, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia. A partir daí, a sociedade passa a se organizar com base no contrato social e não por laços naturais (Saviani: 1994). A emergência do indivíduo, ao lado de um ideal de igualdade, conduz à construção de um conceito de cidadania em que todas as pessoas participam da vida nacional exercendo direitos e deveres a partir de um conjunto de normas jurídico-políticas, as quais regulamentam o convívio social, determinando limites entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado. Cabia à escola a transmissão destes valores. Assim, ela nasce como

uma instituição pública, gratuita, universal e laica e, com a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar de forma sistemática o conhecimento científico. A escola participa da luta social não como protagonista, mas: “A ciência, o conhecimento e a habilitação fornecidos pelos meios escolares constituem aspectos do desenvolvimento das forças produtivas” (Machado, 1989:18).

Entretanto, é no sistema taylorista/fordista de regulação do mundo do trabalho que a função econômica da educação passa a ser enfatizada. A partir de 1950, a perspectiva da teoria do *capital humano* explicita o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que *potenciam* a força de trabalho, permitindo definir a funcionalidade da aprendizagem escolar para o mundo do trabalho e da produção (Frigotto, 1998:143). O modo de produção de base tecnológica centrada na eletromecânica atinge seu ápice nos anos 60, quando se iniciam os processos de globalização dos mercados e uma crise de paradigmas motivada pela incorporação de uma nova base científico-técnica no processo produtivo. Neste contexto, a instituição escola, enquanto ambiente de aprendizagem, também entra em crise. Mais crucial no Brasil que se encontra em atraso, em relação a países como Alemanha, França, Espanha, dentre os desenvolvidos, que definem a duração da escolaridade básica obrigatória em 16 anos, ao passo que ainda discutimos se ao redor de cinco e oito anos. A questão que se coloca em relação à escola no Brasil é: que traços culturais, atitudes, valores, habilidades e “competências” e que tipo de conhecimentos o ambiente escolar deve desenvolver para formar pessoas tecnicamente capazes de dominar a nova base científico-técnica do processo produtivo para poder criar novos conhecimentos para o Brasil se integrar de forma soberana e não subordinada ao processo de globalização? Como a educação pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente democrática?

Conseqüentemente, a perspectiva do desaparecimento do emprego coloca em dúvida se o trabalho é mito ou verdade internalizada na socialização. Como promover o trabalho como princípio educativo? O controle e a organização da força de trabalho resultam de um processo de socialização do trabalhador, do treinamento da sua capacidade técnica, da persuasão, da mobilização de sentimentos sociais tais, como: a ética do

trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional e as propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) todos são fatores que desempenham um papel específico, e estão presentes na formação de ideologias cultivadas pelas instituições educacionais, religiosas, pelos meios de comunicação de massa e pelos vários setores do aparelho do Estado (Harvey, 2001) numa linha de tempo histórico.

No fim da década de 50 e início da década de 60, Theodore Schultz (1962 e 1973) elaborou a teoria do capital humano, cuja essência indicava que o trabalhador deveria buscar cada vez mais conhecimento para ele próprio se tornar um ativo de capital humano. A idéia era que a partir do crescimento individual, isto é, tendo mais pessoas capacitadas os países também se desenvolveriam mais. O problema era considerar a educação investimento quando ela é – consumo - por natureza. Desta teoria restou a fetichização da educação como força capaz de gerar riqueza por si mesma, independentemente, das decisões no plano econômico. A abordagem básica da perspectiva do capital humano é aquela que toma o desenvolvimento tecnológico como inquestionável, como uma questão meramente adaptativa, de modo ideológico. Embora tenha sido amplamente criticada nos anos 60 e 70, a teoria do capital humano ao mesmo tempo teve um uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos educacionais. No Brasil, duas reformas – universitária de 1968 e do 1º e 2º graus em 1971 (Saviani, 1988) - estruturaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicistas, inspirados nesta formulação teórico-ideológica.

Desta abordagem derivam outras, mas a questão central é tomar o desenvolvimento tecnológico como a nascente das questões sociais quando na verdade as questões tecnológicas são resultados de escolhas humanas, e, portanto passíveis de questionamento. Neste sentido, a educação não pode escolher esta ou aquela tendência educacional da moda e adotá-la de forma acrítica. Muitos são os modismos na área educacional, daí a necessidade de se evidenciar - de que lugar estamos falando - sobre a formação profissional. Disso vai depender cada recorte temático que se dá ao tema, que tanto pode emergir da compreensão do núcleo contraditório das formas que assume a relação capital-trabalho no contexto da aceleração de sua dinâmica global, como das formas de organização do trabalho e das formas que emergem da organização dos excluídos do processo. Conforme Frigotto:

*“As pesquisas sobre trabalho-educação podem encontrar um terreno fértil ao buscar desvendar, ao mesmo tempo, as mediações de segunda ordem, ordenadas pelo capital, cujo horizonte teórico é de natureza estrutural, funcional e os elementos ou indícios de novas relações sociais e formativas, cujo fundamento são as mediações de primeira ordem que vinculam ao trabalho e educação, cultura e tecnologia, como expressões de ‘um novo industrialismo’ e de melhoria da qualidade da vida e busca de dilatação de tempo de liberdade – de fruição, gozo e realização humana “ (Frigotto,1998. Educação e crise do trabalho:47).*

Neste sentido cabe esclarecer que se abandonou a perspectiva produtivista e fez-se a opção pela abordagem comprometida ético-politicamente com a “classe-que-vive-do-trabalho”, numa perspectiva educacional que contemple os seus interesses de vincular a educação profissional com sólida base científica e cultural, como direito de todos e não como privilégio.

### **1. 1. Formação para o desemprego?**

A crise da era de ouro<sup>33</sup> do capitalismo contemporâneo, a partir dos anos setenta, marcou uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade. O principal indicador da crise é o desemprego, com acelerados índices de crescimento, cujo resultado é a pobreza e a desigualdade. Nos anos setenta, o capitalismo avançado enfrentou

---

<sup>33</sup> Durante os anos compreendidos entre 1950 e 1973 a economia mundial experimentou um espetacular crescimento. Alguns dados ilustram as tendências fundamentais desta era de ouro:

**A)** entre 1959 e 1973 todas as regiões do mundo cresceram mais do que em qualquer outra fase de desenvolvimento desde 1820; **B)** o crescimento do PIB de cada região atingiu, nesse período, uma **taxa média anual de 4,7** (Europa Ocidental); 4,0 (Novos Países Ocidentais); 6,3 (Europa Meridional); 4,7 (Europa Oriental); 5,3 (América Latina); 6,0 (Ásia) e 4,4 (África); **C)** no período 1913-1950, para essas mesmas regiões, **a taxa de crescimento médio anual tinha sido de 1,9**; **D)** naturalmente, o ritmo do aumento da população nas deferentes regiões marcou uma também desigual distribuição desse espetacular incremento do PIB; **E)** a variação no volume de exportações foi também espetacular em termos absolutos e relativos.

O pleno emprego keynesiano parecia funcionar com precisão tanto no seu sentido estritamente econômico como político: prever o caráter inevitavelmente explosivo – na ótica das burocracias governamentais, dos empresários e dos sindicatos – do desemprego de massas. A realidade do pleno emprego estava apoiada em três condições que atingiam um desenvolvimento relevante: a reestruturação profunda do modelo de Estado; o impressionante avanço tecnológico; o aumento acelerado no nível educacional da população (Hobsbawm, 1994; OCDE, 1996a; CEPAL, 1995). (Gentilli, 1998:84).

três processos associados: estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada. A taxa média de desemprego no período 1984 -1993 era de 6,8% na Europa Ocidental e 19% na Europa Meridional. Nos países ocidentais o aumento foi de 2,9% na fase 1950-1973 e 7,8% nos anos 1984 -1993. Na América Latina, no início da década de 80, o índice de desemprego urbano chegava a 6,7%, passando a 10,1% em 1985 e estabilizando-se em 8,0% durante os cinco primeiros anos da década de 90(Gentilli, 1998:87; Pochmann, 2000).

As alterações estruturais na economia-mundo capitalista - aumento da pobreza e da desigualdade, tanto nos modelos de êxito quanto de fracasso - tiveram impactos desiguais no plano regional e modificaram a função econômica atribuída à escola. A promessa de integração ao mercado de trabalho do pleno emprego não tinha como ser cumprida diante da crise do emprego, ou seja, a ênfase da escola formadora para o emprego (promessa que justificou a expansão dos sistemas educacionais no século XX) para uma nova ênfase agora voltada para a educação no desemprego. A educação para o desemprego tornou-se a não realização de uma promessa integradora do capitalismo (Gentilli, 2001, p. 78-87). A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança: a empregabilidade. O desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitassem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis: *“A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece”* (Gentilli, ibidem: 89).

Há três aspectos que identificam o caráter integrador da educação: dispositivo institucional de integração social<sup>34</sup> num sentido amplo – inclui as massas e os grupos dominantes (Petitat,1994 *apud* Gentilli,1998:79); conjunto de estratégias para criar

---

<sup>34</sup> SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social?* São Paulo em Perspectiva. Educação:estrutura e mudanças. Revista da Fundação SEADE, vol.14, nº 1, s/ano(xerox) discute a abordagem contemporânea dada à educação na sociedade brasileira, sobretudo as idéias de educação como promotora de competitividade e de cidadania social. Na década de 50, como mecanismo de ascensão social. Nos anos 70, na formação de recursos humanos no ensino médio e na pós-graduação para acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico do país. No final da década de 70, como política pública na construção da autonomia das instituições e dos indivíduos na geração de conhecimento científico e tecnológico para superar a dependência e consolidar a pós-graduação na universidade. Já na década de 90 a educação é considerada, sobretudo, promotora de competitividade.

condições “educacionais” para atingir o pleno emprego e a atribuição ao Estado de um papel central no planejamento, na captação dos recursos financeiros, na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. Como o emprego deixa de ser um direito social a reestruturação do Estado passa a privilegiar a privatização, atribuindo também à escola essa característica.

Há uma forte pressão que leva a crer que na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais (Rifkin,1996) sendo que essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Outras mudanças significativas ocorrem no âmbito dos movimentos sociais organizados, tais como o crescimento e a diversificação das organizações não governamentais, a criação de múltiplas estratégias de sobrevivência. Os empreendimentos de economia solidária, por exemplo, que buscam desafiar o desemprego, fortalecer a economia popular (Tiriba, 2001; Singer,1998) e, ao mesmo tempo, gerar uma sociedade pautada em valores que superem a competição *darwinista* das forças do mercado. Tais processos ocorrem paralelamente à hegemonia do “fundamentalismo de mercado”, a “economia de mercado” e a “sociedade de mercado”, onde todos os bens passam a ser mercantilizados: a educação, a saúde, os meios de comunicação, os valores socioculturais e éticos.

## **1. 2. Construindo o novo trabalhador no modelo das competências**

O uso ideológico da noção de competências é a apologia do poder individual (Ramos, 2001; Ropé &Tanguy,1997 Machado,s.d.). É por meio do discurso das competências que a noção de empregabilidade vai se transferir da responsabilidade do Estado para a responsabilidade do indivíduo, e para alcançar esta meta é preciso formar o novo trabalhador:

*“Ao se modificar as circunstâncias objetivas da produção, suas condições subjetivas são também modificadas, com implicações importantes para a organização da vida social, especialmente para as instituições escolares responsáveis pela função social de educação formal e sistemática” ( Machado, s.d., p. 1).*

A realidade do trabalho, do emprego e desemprego, a flexibilização do trabalho, o crescimento das desigualdades salariais, da precarização do trabalho e das condições de vida nos países centrais aproximam o norte e o sul. As transformações no modelo de organização e de relações do trabalho trazem conseqüências como o surgimento da nova pobreza ou exclusão social. Onde o termo exclusão social tem uma conotação mais abrangente pois não se limita apenas à área do trabalho mas estende-se para a habitação, educação e de bens culturais (Laranjeira, 1999). A crise social se agrava em todo o mundo, pois o avanço da concorrência capitalista e as medidas racionalizadoras para garantir a produtividade leva à desindustrialização de muitas regiões, o desmantelamento dos sistemas de proteção social, a desestruturação e a informalização do mercado de trabalho. Assiste-se ao aprofundamento das distorções distributivas inerentes ao modo de produção capitalista.

Além do mais, no jogo do mercado, ocorre a reificação das qualidades e dos atributos humanos, cuja definição usada no momento é a das competências dos indivíduos, admitidas como dons naturais e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente. O indivíduo competente tem sua identidade marcada como fator de produção capaz de gerar resultados específicos. O culto da competência leva ao paroxismo, já que precede à avaliação do produto da atividade humana ao processo real e controle de trabalho. Assim, os resultados passam a se sobrepôr à atividade mesma dos sujeitos. O culto da competência é a apologia do poder individual, em que os produtos da atividade humana se apresentam independentes das relações sociais. Contudo, o entendimento da qualificação humana para o trabalho como um processo social mais amplo e determinado historicamente nos leva a um posicionamento crítico frente à apologia das competências. Primeiro, porque na sociedade capitalista a formação humana diz respeito, fundamentalmente, à formação social do valor de uso e do valor de troca da força de trabalho. Segundo, porque a educação é parte deste sistema de organização social e do trabalho e se espera da educação a competência de garantir a formação orientada para a gestão capitalista do trabalho. Finalmente, a sofisticação dos mecanismos do mercado afeta as motivações intrínsecas do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. É o que

acontece com os conceitos de qualidade e competência, cujos novos métodos de racionalização e gestão dos processos de trabalho vêm tornando os processo de integração e exclusão, cada vez mais seletivos, segregativos e marcados pela cooptação e manipulação. São estas mesmas referências que vêm buscando penetrar e atribuir significados às práticas escolares, e têm contribuído para acentuar as diferenciações entre os coletivos dos trabalhadores e aumentar a competição interclasse que envolve o coletivo trabalhista, pois pressionam para que os trabalhadores adotem, cada vez mais, os valores mercantis. A adoção de paradigmas produtivos inovadores, orientados para as exigências da atual reestruturação capitalista e a mundialização do mercado, fez suscitar a expectativa, em diversas áreas sociais, inclusive na educacional, de uma mudança substancial na natureza e nos princípios da organização capitalista do trabalho (Machado, sd; Antunes, 2000; Ramos, 2001).

É desta forma que na área educacional ocorre a adoção do conceito reducionista de empregabilidade fundamentado no pensamento liberal, que concebe o indivíduo competente como aquele capaz de gerar resultados específicos. Esse culto da competência resulta na apologia do poder individual, onde os produtos da atividade humana se apresentam independentes das relações sociais. Na sociedade capitalista, os indivíduos inseridos nas relações de trabalho portam-se, no espaço social do mercado, como competidores entre si e se defrontam como tais. Apresentam como vantagem competitiva a capacidade de fazer render o capital, de agregar-lhe mais valor. Entre a competência e o competir há uma identidade com a lógica do capital. Tal processo contribui para atomizar os indivíduos, e impede que questionem a origem destas relações e a possibilidade de pensar uma alternativa de melhoria coletiva. As promessas de ascensão social, pela via da competição inter individual, anestesiam os efeitos da divisão social e dificultam a possibilidade de apreensão da totalidade concreta<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. (p. 33) Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Significa um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. O concreto e a concreticidade não são todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (pp. 35-36).



O que se espera da escola é que ela forme o sujeito capaz de sobreviver no desemprego, daí a importância de trabalhar a noção de empregabilidade na formação educacional. A empregabilidade é delineada na literatura sobre desemprego como possibilidade de saída do desemprego, capacidade de obter um emprego (B.Gazier, 1990 apud Hirata:33 1997). Está associada a uma política de seleção da empresa na contratação do trabalhador, ou ao trabalhador “não-empregável”, não formado para o emprego, não competente. A questão que vai fundamentar a chamada empregabilidade é definida como a capacidade do trabalhador manter-se atualizado num mundo em mudança:

*“O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso-econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual [...] o termo empregabilidade [...] é adotado hoje pelo patronato francês para designar características individuais de aptidão para ocupar o emprego“ (Hirata, 1996: op.cit.p.9).*

No campo educacional, a busca de soluções que surge no conceito de empregabilidade, efetivado pela noção de competências, nos coloca numa posição de dúvida quanto à eficácia, ou melhor, se o conceito de empregabilidade não estaria levando para ações paliativas que não tenham forças suficientes para dar conta da complexidade do desemprego. Ao mesmo tempo em que os dados da PME/IBGE, Taxa de Desemprego Total das Regiões, de abril de 2004, mostram a estabilidade do desemprego que, com pequenas oscilações nas faixas etárias de 15 a 17 anos, está em 38% e na faixa de 18 a 24 anos mantém-se em torno de 25%. Em comparação com as faixas de 25 a 49 anos, 10% e 50 ou mais em 6%. É preocupante o forte desemprego juvenil. Portanto, os dados reforçam a permanência do fenômeno do desemprego na sociedade, por tempo indeterminado. É nesta perspectiva que preocupa o alcance das **ações** para diminuir o desemprego, quais sejam: a formação inicial e continuada (Decreto nº. 5.154, de 2004), a intermediação de estágios, dentre outras. Considerando o quadro do desemprego do capitalismo atual, já colocado anteriormente, fica claro que a solução para o problema está atrelada a medidas macroeconômicas, ou seja, decisões em nível governamental para o enfrentamento político num campo mais amplo, nacional e internacional. E assim, diante da complexidade do desemprego coloca-se em dúvida se a empregabilidade, definida como possibilidade de inserção social, possa dar conta do desemprego, já que a economia não

tem criado as vagas. “Precisamos por volta de 10 milhões de empregos novos para dar conta da massa crescente de desempregados, sem falar que a maior parte das pessoas que trabalham se encontra no setor informal” (Demo, 2004). Segundo Demo, o desemprego é visto como um espectro que ronda o Brasil. Trata-se de um problema sem solução de curto prazo porque a exclusão é da natureza da economia capitalista, que caso contrário, deixaria de ser produtiva e competitiva.

Os resultados do acompanhamento dos egressos do Planfor (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) feito pela Unitrabalho (Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho), em 1999, ajudam a compreender que a noção de empregabilidade não está diretamente associada a causa e efeito: “Fazer um curso e obter ou não uma ocupação ou emprego”. No caso da avaliação do programa, evidenciou-se que não havia uma articulação entre o mercado, a oferta de educação básica e média. A empregabilidade é um conceito concreto: “Ser empregável supõe que haja empresas, postos de trabalho, atividades adequadas a determinadas qualificações pessoais e sociais. Caso contrário, trata-se de uma noção genérica” (Ciavatta, 1999. In: Avaliação do Planfor, p.78). A aproximação dos cursos com as oportunidades regionais de trabalho em cada estado é que possibilita a empregabilidade. A crítica metodológica feita à noção de empregabilidade foi no sentido de que ela não estaria suficientemente estruturada para medir a inserção do concluinte no mercado de trabalho. A fragilidade das diferentes opções metodológicas estaria na relação direta entre curso e emprego. Isso vale para as escolas técnicas. A existência ou não de uma política pública em relação aos cursos é que pode garantir o emprego, caso isso não ocorra, a responsabilidade fica por conta da competência dos indivíduos. Enquanto a empregabilidade é definida como possibilidade de inserção que se constrói no imaginário social como a finalidade do ensino, num ambiente de desemprego estrutural, as palavras de um dos empresários que fez parte da pesquisa ilustram bem a situação: “Sem obra, não há emprego”. Em outras palavras, não há empregabilidade sem a criação de empregos. Por outro lado, e na mesma direção, a noção do ensino por competência coloca na escola a responsabilidade de formar o indivíduo competente para arranjar emprego ou gerar renda no contexto do desemprego crescente que atinge a população no quadro da “modernização” ou desregulamentação das relações

de trabalho, que produz a perda de direitos conquistados com duras lutas pelos trabalhadores brasileiros e estrangeiros na caminhada para resolver “a questão social”.

Finalmente, ao colocar a questão da empregabilidade queremos evitar o “entusiasmo pela educação”<sup>36</sup> num clima de desemprego estrutural. A valorização cambial, a reestruturação das empresas impostas pela intensificação da competição, desindustrialização, crise fiscal e perda da eficiência do gasto público todos esses fatores reais do crescimento falham, e a educação naufraga como força propulsora do emprego e da distribuição de renda. Portanto, não adianta ter pessoas mais “empregáveis” se a economia não cresce e não cria novos empregos: “*Ao contrário do senso comum, a causa da pobreza não está na falta de uma boa educação, mas no fato de não se conseguir uma boa educação porque se é pobre*”. (Beluzzo, 2001)<sup>37</sup>. É preciso esclarecer que quando não medidas no campo econômico que possam aumentar a oferta de postos de trabalho, as medidas paliativas tornam-se quase inócuas. Neste caso, a adoção de medidas na busca de integração entre a escola técnica de nível médio e o mercado de trabalho passa por outros tipos de ações como a criação de mecanismos de transição do jovem entre a escola e o mundo do trabalho. Tais mecanismos impediriam a discriminação do trabalhador jovem por falta de experiência profissional. Isso justifica uma das nossas estratégias de pesquisa visando alcançar este objetivo. Para isso escolheu-se entrevistar os sindicatos patronais, relacionados aos cursos técnicos, para saber porquê e como contratam os jovens porque eles são os que dispõem de empregos para serem oferecidos.. Também as Secretarias

---

<sup>36</sup> PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. SP:Loyola, 1983. pp:26-27.

O termo “entusiasmo pela educação” foi criado por Jorge Nagle (1966) tomado do autor alemão, Karl Mannheim (*Ensayos de la Sociología de la Cultura*, Madri, Ed. Aguillar, 1957, p. 259) que usou a expressão “otimismo pedagógico”, dando um significado distinto.

O “entusiasmo pela educação” surge no Brasil na segunda metade do século XX. É caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava a imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos, de iniciativa oficial ou privada. Seu aspecto mais importante é supervalorizar a educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da nação.

A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, ao mesmo tempo em que buscava a universalização da instrução elementar, cumpria também a finalidade de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes.

<sup>37</sup> BELUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. Educação, “empregabilidade” e cidadania. Valoronline.com.br/valoreconomico/matéria. Valor, 1º Caderno, 16/18 de fevereiro, 2001, A13.

Estaduais, responsáveis pela criação e implementação de políticas públicas de trabalho fora entrevistadas com a mesma intenção.

### **1.2.1.O novo perfil do trabalhador**

A informação, o conhecimento e a criatividade são recursos estratégicos da nova organização cuja atividade está voltada, continuamente, para o aprendizado e, portanto, para um novo trabalhador. O pressuposto básico da nova empresa é que as pessoas – o capital humano – são o seu bem mais precioso, a sociedade do conhecimento, a migração do poder para os detentores de informação, criação da riqueza pela mente e não pelos músculos (Naisbitt, 1987, et al, apud Almeida, 1993:18; Drucker, 1993, Toffler apud Castioni in Casali,1997). O novo modelo de empresa integrada (homens, equipamentos e informações) e flexível, que responde eficazmente às rápidas mudanças que ocorrem no ambiente, supõe trabalhadores integrados ao processo produtivo. O êxito da empresa depende do envolvimento de pessoas capazes de opinar, apresentar sugestões, de elementos ativos na organização. Há uma tendência das empresas trabalharem com uma força de trabalho mais “enxuta” e mais qualificada. Desta nova realidade distingue-se uma nova noção de qualificação, assentada nas competências, derivada do crescente discurso empresarial que apregoa a elevação da qualificação do trabalhador. Kergoat e Freyssenet (apud Hirata,1994) classificam esta nova fase da qualificação como multidimensionalidade, que vai configurar uma nova subjetividade no mundo do trabalho. O ensino baseado nas competências pressupõe uma pedagogia em três dimensões: i) objetivos e referências (no ensino geral), ii) referenciais (para o ensino profissional) e iii) referenciais de atividades (nas empresas). Sendo assim, a formação continuada na empresa e a formação em alternância em instituições de formação profissional representariam uma maneira de manter atualizada uma “carteira de competências” (Stroobants, 1994, apud Deluiz, 1996:19).

O novo perfil do trabalhador inclui, além das habilidades técnicas, dimensões da cidadania: ler, interpretar a realidade, comunicar-se oralmente e por escrito, lidar com conceitos abstratos, trabalhar em grupo, resolver problemas. Não basta que o trabalhador

saiba “fazer”. É preciso “saber ser”, e “saber conhecer” e “saber conviver”<sup>38</sup>. Há uma forte tendência para o arrefecimento da importância das dimensões cognitivas, intelectuais e técnicas da qualificação em favor das comportamentais e sociais, exatamente quando o progresso tecnológico invade o “chão-de-fábrica” (*shop-floor*), escolas etc. Investir nos aspectos atitudinais<sup>39</sup> e não na capacidade técnica dos empregados representa a coerção da realidade seletiva e excludente do mercado de trabalho. A ênfase nas dimensões comportamentais para formar “colaboradores” do capital (Machado, s.d.<sup>40</sup>) remete a saber como elevar o grau de conhecimento dos “colaboradores”. A questão é como operar este envolvimento entre a organização e a qualificação dos seus “colaboradores” (Pochmann,1995). Quem vai investir na educação do trabalhador?

O novo estágio alcançado pelas organizações requer um trabalhador que pense mais e execute menos e para isso é necessário articular o ensino fundamental com o ensino profissional (Fogaça e Silva, 1993; Carvalho, 2003). A questão das competências, no caso brasileiro, precisa ser entendida como algo que eleve a formação de base do trabalhador, em  cursos regulares, para que, de fato, possa traduzir-se numa questão de cidadania, ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico e à capacidade de inovação. A ênfase nos conceitos de empregabilidade reforça a organização do trabalho taylorista e uma autonomia prescrita, transferindo para o indivíduo mesmo fora do processo produtivo seguir uma trajetória. Mobilizar a subjetividade dos indivíduos é insuficiente, é necessário refletir sobre as responsabilidades que a organização deve assumir. Quem paga pela qualificação? Para que qualificar?

---

<sup>38</sup> DELORS, Jacques (org.) *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3<sup>o</sup> ed. SP: Cortez; Brasília, DF:MEC:Unesco,1999.p.101-102: “A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*, *aprender a ser*. **Aprender a conhecer** significa beneficiar-se das oportunidades de educação ao longo de toda a vida, é a educação permanente; **Aprender a fazer** não é somente a qualificação profissional mas competências para garantir a empregabilidade, alternância de ensino e trabalho; **Aprender a viver juntos**, saber trabalhar em equipe, tolerar as diferenças, saber gerir conflitos no pluralismo, da compreensão mútua e da paz e **Aprender a ser**,desenvolver a autonomia, a capacidade de discernimento, memória, sentido estético e, sobretudo, a capacidade para comunicar-se.

<sup>39</sup> Há variadas publicações na mídia sobre como elaborar currículos, se apresentar num emprego, sorrir, “estar de bem com a vida”, ou seja, estar bem iluminado na vitrine do mercado de trabalho.

<sup>40</sup> Lucília Regina de Souza.Educação Básica, Empregabilidade e Competência.Belo Horizonte, UFMG,s.d.)

No debate sobre a reestruturação produtiva, a relação entre a educação, o trabalho e o desenvolvimento é tomada como um dos principais diferenciais competitivos entre as nações. O discurso salvacionista em prol da educação básica se fortalece, levando à reedição da teoria do capital humano dos anos 50 e 60, e um novo entusiasmo pela educação tem elevado o interesse de amplos setores da sociedade, especialmente do empresariado, que é visto como parceiro preferencial em favor da educação básica e da formação profissional dos trabalhadores. Esta análise omite fatores macroeconômicos e sociais, outros elementos de “currículo” determinantes na vida dos sujeitos na busca do emprego.

O debate sobre competências apresenta outras características fundamentais: as dimensões subjetivas e intersubjetivas, como as questões de gênero (Hirata, 1997), ou os fatores intervenientes da passagem de um conceito multidimensional de qualificação, que já foi formalizado para uma noção ainda em constituição, cuja origem está no mundo da empresa (Dubar, 1996). Conceitualmente, competência foi usada pelos setores de Recursos Humanos das empresas para designar atributo e características individuais de aptidão para ocupar um emprego por aqueles engajados em estratégias em relação à mão-de-obra, portanto, tem referência no indivíduo. A escola e os sindicatos são pressionados para adotar os mecanismos do mercado no trabalho. No pedagógico por meio do uso de novos métodos de gestão: conceitos de qualidade e competência são referências que vêm buscando penetrar e atribuir significados às práticas escolares. Por sua vez, o coletivo dos trabalhadores é pressionado a adotar critérios competitivos interclasse que fragilizam a sua estrutura pelo arrefecimento da noção de qualificação – que é uma noção mais ampla, construída historicamente e apoiada na correspondência entre saber, responsabilidade, carreira e salário - em favor da noção de competência, sustentada por outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho.

No processo de adoção do conceito de competência, uma das primeiras questões a serem ressaltadas é a passagem da noção do conceito de qualificação para o modelo de competências. Ao se tratar sobre o efeito eclipsante da noção de competências sobre a

noção de qualificação, tomam-se por base os estudos realizados predominantemente na França, por Ropé & Tanguy (1997), os quais descartam a noção de competências como um modismo passageiro. Pelo contrário, afirmam, “*mantemos a hipótese de que a noção de competências é uma dessas noções, testemunho de nossa época*”, utilizada tanto na esfera educativa como na do trabalho. A existência e a manifestação do saber tácito, isto é, saber resolver problemas é o núcleo central do conceito de competências: *Decidir na incerteza e agir na urgência está na base de todas as transformações da humanidade*. (Perrenoud, 1996<sup>41</sup>.) O que há de novo é a forma como o capital se posiciona frente às possibilidades ou não de sua manifestação e que destino lhe dar. Ramos (2001) identifica um deslocamento da noção de qualificação para a de competências e alerta para o fato de que haja uma psicologização do termo “competências” com um forte apelo para o individualismo. Para Ferretti (*In*: Ramos, 2001) se faz necessário ressignificar a competência como uma concepção de mundo que tenha como perspectiva a transformação da realidade da classe trabalhadora. E, ao mesmo tempo, que essa noção esteja subordinada ao conceito de qualificação social como relação social. Portanto, a noção deve ser ampliada às empresas, ao governo, e a todo o sistema produtivo, de modo que o processo seja articulado socialmente. A certificação de competências é um processo mais amplo que não envolve só o indivíduo mas a sociedade.

A idéia de competências, colocada sobre o indivíduo, difunde a falsa noção de que a escola seria capaz de promover o encontro entre a formação e o emprego (Ramos, 2001, p.221). Neste caso, a escola ficaria com a responsabilidade única de garantir a empregabilidade, quando já se sabe que ela não é a única responsável por isso. O fim do pleno emprego impossibilita a integração pela formação e pelo emprego, a promessa integradora é dada pela noção de empregabilidade e neste sentido espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. A crise da modernidade decorrente das mudanças na esfera do trabalho implica a existência de um processo de inserção profissional de caráter multidimensional, no sentido dado por Laflamme e Baby<sup>42</sup>, onde o campo de inserção estaria situado na intercessão de três entidades profissionais: a

---

<sup>41</sup> *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF éditeur, 2<sup>a</sup>.ed. Em: Perrenoud, 2000:11.

<sup>42</sup> LAFLAMME, C. E BABY, A. *Integration of Youth into the Labor Market: Some Theoretical Considerations a Structural-Confictual Issue*. The Aberta Journal of Education Research 1, 1993. Em: RAMOS, 2003, p. 246.

preparação, a transição e a integração, as quais fariam o trabalho de ajudar a procurar emprego, fazer a integração profissional, propriamente dita, e reinserir, ajudando na espera de um novo emprego. Mas numa perspectiva individualista, numa educação básica sem compromisso com a construção de conhecimentos socialmente construídos e universalmente aceitos, em que, ao contrário, numa perspectiva de um discurso regulatório de Berstein em que o aluno reconstrói conhecimentos em benefício de seu projeto, seu traço de personalidade e a serviço de suas competências.

Cabe ainda reforçar o entendimento sobre competências numa perspectiva emancipatória e crítica em relação ao Ensino Médio; isso requer compreender que a noção tomada de forma ideológica traz duas dificuldades de ordem operacional: a primeira é que a forma de expressão do que se quer com a noção de competências não fica suficientemente clara, pois trata-se de uma noção polissêmica, em que os sentidos podem ser dados a partir de contextos. Especialmente para os professores na recontextualização curricular.

## **2. O papel do currículo na socialização**

O currículo é uma forma de regulação que permite atender às necessidades sociais, formando o futuro profissional a ser competente para sobreviver no desemprego. Considerando que toda política curricular é também política cultural, uma vez que resulta de embate entre sujeitos, concepções diversas, formas de ver e de construir o mundo, o currículo é o caminho por meio do qual os discursos oficiais se legitimam em forma de ações (Ball,1994 apud Lopes, 2004, p. 195). O problema está quando se utiliza o currículo para resolver todos os problemas educacionais, inclusive aqueles que não são definidos prioritariamente na escola, como é o caso da exclusão social, quando a escola se submete a princípios do mercado: *“Com base na associação de políticas de currículo nacional e modelos de avaliação centralizada nos resultados, engendra-se um processo de controle da educação, bem como sua submissão a princípios de mercado”* (Casimiro Lopes, 2004, p. 198). Para entender o que significa o currículo, buscou-se teorizar sobre o seu significado a fim de captar o seu real significado na educação e sua ligação com o mundo do trabalho.



O currículo é uma invenção social resultante da síntese dos conflitos que foram possíveis negociar para serem materializados. Neste sentido, reflete o conhecimento socialmente válido para a socialização. A complexidade de sua natureza dificulta sua teorização, entretanto, de modo geral, as análises sobre a organização do conhecimento escolar constituem um tema central das pesquisas em currículo, onde duas linhas básicas de pesquisa evidenciam-se. A primeira é a **estruturação lógica da disciplina** – trata da análise da organização disciplinar, esta perspectiva tem sido hegemônica nos estudos sobre currículo. A segunda é o **processo amplo de reconstrução de saberes ou visão processual histórica** – considera que cabe à escola a produção de saberes escolares. As críticas ao currículo disciplinar são feitas na direção de que ele é incapaz de integrar saberes, não permite a compreensão global de conhecimentos ou de gerar maior aproximação com os saberes cotidianos dos alunos, dificultando a aprendizagem de conhecimentos significativos. Ao considerar apenas o evento pedagógico, a análise do currículo torna-se tecnicista e empobrece o entendimento. Contudo, não se pode perder de vista que o currículo é responsável pela organização social e pedagógica. Conforme nosso entendimento, o que precisa ficar claro é que ele é uma síntese social, mas para chegar até aí se faz necessário ter uma **visão histórica** que inclua a **cultura** como elemento do currículo.

As teorias sobre currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade, que passam a ser formas de abordar os problemas práticos da educação. Currículo, entendido por George S. Tonkins (1986), é o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, em nossa era, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. Lundgren (1981) considera impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora do contexto do qual procedem. Reid (1980) considera que o primeiro problema da teoria curricular é determinar a classe de problema onde o currículo está inserido, ou seja, analisar uma realidade global para transformar os problemas práticos que esta coloca. Por outro lado, a concepção processual histórica define o currículo como a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e

social. Como assinala Heubner (citado por McNeil, 1983), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. É uma expressão, da função socializadora e cultural, que determinada instituição, que reagrupa em subsistemas e práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares, que comumente chamamos ensino (Sacristán, 2000, p.16). Tendo em vista que os currículos refletem diversas finalidades, daí resulta a dificuldade de se conceituar. Trata-se de algo que carrega toda a educação, transformando metas em estratégias (Lundgren,1981, p.80) ou o relativismo e provisionalidade histórica (Apple,1986). Os currículos expressam o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento e, ao mesmo tempo, por meio deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso não é correto reduzir a sua problemática apenas a aportes técnicos, pois seria uma redução que desconsideraria os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. Neste sentido, ainda King (1986, p. 37) sugere que o significado do currículo seja dado pelos próprios contextos em que se insere: contexto de aula, contexto pessoal e social, contexto histórico escolar criado pelas formas de passar o conhecimento, as tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais e, finalmente, o contexto político, que reflete padrões de autoridade e de poder, expressão das relações com a sociedade exterior. Eisner (1974) propõe o desenvolvimento cognitivo, no currículo, como auto-realização, como tecnologia, como instrumento de reconstrução social e como expressão do racionalismo acadêmico. Reid (1980, 1981) acredita na contribuição pessoal dos indivíduos para o processo de mudanças como sujeitos morais que são. Shiro (1978) diferencia as seguintes “ideologias” curriculares: a acadêmica - apoiada nas disciplinas, a da eficiência social - a centrada na criança e no reconstrucionismo social. Essas perspectivas expressam tradições e orientações básicas.

A teorização do currículo implica uma metateorização social e uma metateoria educativa. E toda teoria curricular que não ilumine essas conexões com a metateoria e com a história pode nos levar ao erro de considerar o currículo somente dentro do campo de referência e visão estabelecida do mundo (Kemmis,1986). Em contraposição a uma visão linear, a perspectiva processual do currículo tem vários pontos-chave de referência, como

são as elaborações de Stenhouse, concebendo-o como campo de comunicação da teoria com a prática, relação na qual o professor é um ativo pesquisador. Por outro lado, há posições como de Reid (1980,1981), Schwab (1983) e Walker (1971) propensas a entender a prática curricular como um processo de deliberação no qual se desenvolve o raciocínio prático.

A *teoria de processo* ou *iluminativa* permite entender o currículo não como um “*puzzle*” onde se justapõem conteúdos, ao contrário, sua utilidade está em ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática, jogo no qual professores e alunos têm que desempenhar um papel ativo muito importante. O quadro conceitual, os papéis dos agentes que intervêm no mesmo, a renovação pedagógica e a política de inovação adquirem uma dimensão nova à luz desta colocação. Trata-se de uma perspectiva que estimula uma nova consciência sobre a profissionalidade dos docentes – interrogadores reflexivos em sua prática – e sobre os métodos de aperfeiçoamento do professorado para progredir até ela. Por outro lado, aparece a importância do formato do currículo como elemento mais ou menos adequado para cumprir a função de pôr em comunicação - idéias com a prática dos professores -, sem comprometer sua capacidade reflexiva, mas sim com a finalidade de estimulá-la. Isso significa estar frente a frente a um discurso que recupera dois aspectos básicos do problema: a dimensão cultural do currículo e a dimensão crítica acerca das condições nas quais opera. Schwab (1983, p.198) observa que a fuga do próprio campo é a forma mais evidente de revelar a fraqueza e dependência em relação a outros modelos de teorização. A fraqueza dos estudos curriculares precisa ser buscada em sua especificidade e na própria complexidade do campo.

Ainda em torno da conceituação convém refletir sobre o tipo de aproximação de um conceito de currículo, e isso requer pensar em duas dimensões: a das práticas vigentes e a do discurso que ordena uma teorização sobre o tema. De acordo com Grundy (1987. p.5):

*“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à*

*experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” ( In Sacristán, 2000:13).*

A dificuldade para teorizar sobre currículo se dá pelo fato dele se estruturar em atividades práticas, ele é uma prática que exige reflexividade sob risco de perder-se num utilitarismo acrítico. Reiteramos que uma visão tecnicista reduz o aspecto pedagógico o qual não permite entender a prática social complexa que o currículo traduz. No sentido educacional, o currículo é a síntese de negociações possíveis. Esta síntese se reflete numa materialidade sem a qual não é possível conhecer a dinâmica escolar. Por outro lado, esta materialidade pode levar ao perigo de uma visão utilitarista vista pelo ateoricismo em que se vê “boas” práticas e professores e “bons” resultados educativos, sem considerar o fenômeno educativo institucionalizado. O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas e sofre conseqüências que não podem reduzir-se à prática pedagógica de ensino. As ações que atuam sobre a parte pedagógica são de origens diversas: de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação etc, são subsistemas em parte autônomos e em parte, interdependentes, que ao gerar forças diversas incidem na ação pedagógica. Os conceitos dão significado às experiências curriculares, não permitindo que haja indiferença sobre o contexto em que se realiza (King, 1986, p.37 apud Sacristán, op. cit.). Trata-se, portanto, de um cruzamento de práticas diversas - uma construção social.

A conceituação curricular vai permitir pensar a prática cotidiana da escola a partir de uma perspectiva. No caso deste trabalho, tomou-se o currículo como uma invenção social, resultado da síntese dos conflitos que foram possíveis negociar para serem materializados. Neste sentido, ele reflete o conhecimento socialmente válido para a socialização. A perspectiva prática sobre o currículo resgata como âmbito de estudo onde se realiza de fato, o que acontece quando está se desenvolvendo. Considera as condições materiais e sociais que impõem ou dão o valor real ao projeto cultural que se pretende como currículo da escola. Essa teoria do currículo se chamou de processo, ou iluminativa, denominada por Gibby (1978: apud Sacristán: 51) e na qual buscamos referência para a coleta de dados desta pesquisa.

## 2.1. O currículo como regulação

A função de **regulação** da prática pedagógica e a **disciplina** escolar estão presentes no currículo. A razão e a racionalidade são centrais aos esforços sociais para melhorar nossas condições humanas, neste sentido a idéia da regulação não deve ser lida como uma desconsideração com as idéias iluministas. Assim, *o currículo no sistema de regulação e disciplina deve ser visto como uma invenção da modernidade*, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. A estratégia de investigação histórica consiste em tornar a razão e a racionalidade objetos de questionamento, ou seja, consiste em explorar os sistemas particulares de idéias e regras de raciocínio que estão entranhados nas práticas da escola (Popkewitz, 1994:185), ou seja, desmontar a “caixa preta” da escola.

A idéia de regulação corporifica uma organização particular do conhecimento pelo qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade (Lundgren, 1983; Hamilton, 1989; Englund, 1991). O currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia a ordem e a disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. Portanto, no currículo estão organizados os comportamentos pessoais, bem como a disposição das disciplinas. Assim, os esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de **regulação social**, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. Popkewitz (1991) explora os efeitos do currículo através da categoria **epistemologia social da escolarização**. Por meio desta, organiza as concepções do “eu” utilizando os termos “discurso” e “práticas educativas” como alternativas ao termo “epistemologia social” cujo objetivo é historicizar o processo de escolarização, considerando que as concepções transformam as categorias, distinções e diferenciações da escolarização em monumentos históricos e sociais que podem ser interrogados como corporificando padrões de poder e regulação (Popkewitz *op. cit.* P.174).

As disciplinas escolares são identificadas com as disciplinas científicas como extensão de saberes de referência. Lopes & Macedo (2002, p. 75) defendem que embora as disciplinas escolares se diferenciem das acadêmicas, elas fazem parte de um mesmo mecanismo simbólico, porque são identificadas com objetivos sociais da educação e do conhecimento. Voltaremos a este assunto mais adiante quando formos tratar da interdisciplinaridade.

Nas décadas de 1960 e 1970 o “revisionismo” gerou uma série de estudos e apelo para a história “revisionista”, em grande parte devido à insatisfação com o abuso da história para sustentar as interpretações ou teorias sociopolíticas (cf. Gaffiel, 1986, p. 112-121). A crítica à abordagem “revisionista” foi feita no sentido de que ela se concentrava nos contextos político e administrativo de escolarização e assim permaneceu “externa” à escola. A corrente de pensamento que sustenta uma visão diferente da revisionista penetra nos padrões “internos” da escolarização. Vários autores sustentam que um modelo histórico fundamentado no estudo sobre currículo constitui, de múltiplas formas, um retorno a iniciativas lançadas na Grã-Bretanha, há uns sessenta anos, por educadores acadêmicos como S.S. Laurie e Foster Watson, iniciativas que posteriormente Whiggish relaciona com “atos e fatos” ofuscados (cf. Goodson, 1988).

Além do mais, os representantes da corrente sociológica do currículo - a Nova Sociologia da Educação - centram interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam através das condições em que ocorre o seu desenvolvimento (Popkewitz, T, *in* Silva, T.T., 1994). Ao invés de tomá-lo como uma variável do sucesso ou fracasso escolar, eles o tomam como um elemento de distribuição do conhecimento (Young, 1980). Desta forma, ele é visto como uma **invenção social** que reflete escolhas sociais conscientes ou inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (Whitty, 1985, p.8). Neste sentido, um enfoque puramente economicista sobre os resultados da escola não daria conta da mediação cultural (Apple, 1986, p.12). Bernstein (1980) considera que a sociedade classifica, seleciona, distribui, transmite e avalia o

conhecimento; mantém sua estrutura de códigos restritos ou ampliados que refletem os princípios de poder e controle social, e o currículo define o que é válido para a realização do conhecimento. Nenhum currículo, por mais obsoleto que seja, é neutro. Mesmo a obsolescência das instituições escolares e dos conteúdos que distribuem pode exprimir uma opção pedagógica por meio de práticas contidas num currículo oculto (Bourdieu, 2000).

As abordagens para análise do currículo podem partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados: 1) sob o ponto de vista da sua função social; 2) como ponte entre a sociedade e a escola; 3) como projeto ou plano educativo; 4) como experiências e conteúdos, expressão formal e material do projeto, seus conteúdos, suas orientações; e, 5) como campo prático onde discurso e teoria se realizam. Escolheu-se a análise pelo âmbito de ponte entre a sociedade e a escola, para identificar de que forma o currículo relaciona-se com uma instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social. Partiu-se do princípio de que é por meio do currículo que a escola é dotada de conteúdo - missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos - que podem variar por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto. A meta foi compreender de que modo os componentes sociais influenciam na formação educacional, considerando o campo deste estudo - a escola técnica - diante do desemprego estrutural, que atinge a juventude. Por isso optou-se por decifrar o que tem dentro do currículo, entendido como o resultado de uma trama social:

*“O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.” (Sacristán: 2000:17)*

A concepção de que a análise do currículo é uma condição para conhecer a escola como instituição cultural e de socialização, em termos reais e concretos permitiu buscar uma conceituação que nos guiasse nesta busca de esclarecimento. Ao considerar apenas o evento pedagógico a análise do currículo torna-se tecnicista e empobrece o entendimento sobre o currículo. Buscou-se sair de uma análise linear positivista dada por uma visão pragmática de currículo, e fez-se a opção pela proposta de um **método processual histórico** que permitiu ampliar as possibilidades de entendimento.

A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de fazerem suas próprias escolhas. Os especialistas da corrente histórica em currículo analisam processos internos de escolarização, considerando que as circunstâncias que os homens e mulheres conhecem como realidade, são negociadas, construídas e reconstruídas (Layton, D. , 1973, Waring, M.,1979 e Silver, H., 1983). Estudos históricos sobre matérias do currículo da escola secundária (Goodson, I.,1983, 1985 e 1987) iniciados na Grã-Bretanha e Austrália têm ganhado impulso acentuado nos EUA, Canadá e outros países do mundo ocidental. A visão histórica de currículo tem mais riqueza e nos permite entender melhor como as definições legais são contextualizadas na escola (Bernstein, 1996, 1998, *apud* Lopes, 2002, p. 390). Uma agenda de concepção histórica do currículo é vinculada à história da educação e aos desenvolvimentos inovadores na história do conhecimento:

*“... um campo que graças à percepção de autores como Karl Mannheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michel Young, Basil Bernstein, e Christopher Lasch, está avançando para um entendimento da relação entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, classificação e controle de grupos vulneráveis...”* (Casemiro, Lopes 2001, p.120).

O reconhecimento da importância do caráter histórico de uma ciência social da escolarização ajuda a compreender como os problemas atuais da escola, definidos pelo conceito de reforma escolar (leis, decretos e outras atribuições legais), são constituídos da forma que são. Aí surgem questões tais: *Como viemos a pensar a reforma? Como colocamos os problemas referentes a conhecimento, ensino e avaliação?* A sociologia do conhecimento curricular coloca-se como uma problemática central no estudo da escolarização.



A visão histórica busca ver na ruptura lingüística momentos que definem opções sociais por novas configurações, que representam mudanças. Hoje, vivemos na era do desemprego, portanto vive-se num tempo de ruptura entre a sociedade do emprego para uma nova situação em que a escola não pode mais formar o empregado, ela vai formar um novo tipo. Estamos na época da construção do desempregado. Os conhecimentos necessários para este novo tipo vão ser desenvolvidos na escola por meio do currículo por competências. Vivemos na época da formação do desempregado competente.

## 2.2. O currículo como prática social

O currículo tem como natureza a regulação social que ordena a organização social e pedagógica. As distinções entre as tradições historicistas e a epistemologia social dirigem o argumento para um estudo da escolarização e do currículo que esteja centrado em questões históricas particulares sobre o conhecimento como uma construção social.

Popkewitz (1994) entende a escolarização como uma forma de regulação e tem o currículo como forma empírica desta regulação. Entretanto, busca conhecê-lo não a partir dos fatos narrados de forma cronológica ou factual, ele busca o conhecimento nos discursos e práticas sociais. Realizou um trabalho que **consistiu num mapeamento conceitual** que descreve mudanças na forma como os objetos da vida social são discursivamente construídos. Identificou a forma como as categorias, distinções e diferenciações da escolarização mudam ao longo do tempo. Para isso usou o conceito de “virada lingüística” para entender que atualmente ocorre uma resignificação do conceito de aluno, a qual estaria migrando para uma nova concepção, dado o contexto histórico da reconversão produtiva atual. O estudo que realizou foi sobre a construção social do conceito de aprendiz, para ter uma melhor compreensão da história do currículo como uma **‘ruptura lingüística’**. Identificou que o conceito de aprendiz surgiu num contexto da revolução industrial, portanto, foi quando a escola mudou a forma de socialização para atender a uma nova demanda social decorrente do processo produtivo. A ruptura lingüística que marcou a mudança de aluno para aprendiz refletiu um período em que o aluno deveria ser alguém que aprendesse para produzir.

Ao analisar currículo, Popkewitz (1994, pp. 181-187) propõe a metodologia de ruptura do centro da análise das matérias para identificar o ponto de mudança, por meio do entendimento de que, na tradição de uma epistemologia social histórica – existe uma “virada lingüística” na qual o pressuposto do texto (que privilegia seus atores e eventos) como o centro da análise é rompido, e a atenção passa a ser dirigida para padrões de pensamento e razão, vistos como práticas sociais que constroem os objetos do mundo e não “meramente” representam aqueles. Também Canning (1994) argumenta, por exemplo, que o núcleo central da “virada lingüística” é um escrutínio, ou seja, um reexame da linguagem não apenas como descrevendo e interpretando o mundo, mas como constituindo práticas e identidades sociais.

O exemplo histórico é muito significativo para o entendimento de currículo enquanto elemento constitutivo de práticas sociais. A escolarização pública do final do século XIX e início do século XX pode ser compreendida como uma continuação do projeto de disciplinação e regulação da Reforma, mas também como uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam se tornar membros produtivos da sociedade. A escola era a forma institucional para resolver os problemas de administração social e de educação, produzidos por múltiplas transformações: a industrialização, a urbanização, a imigração, as novas organizações políticas associadas com as democracias, assim como o pensamento intelectual que envolvia combinações de utilitarismo e pragmatismo. O desenvolvimento de habilidades, considerando inclusive o desenvolvimento de sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito: naquele período era necessário alguém capaz de aprender a produzir.

O sistema de *expert* da modernidade, de acordo com Giddens (in Silva, 1994, p. 187), tornou-se a forma principal através da qual a confiança e a segurança são medidas na vida cotidiana. A criança escolar moderna é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para “uso” futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Nossos princípios para classificar o conhecimento escolar e “raciocinar” sobre ele corporificam pressupostos

teóricos sobre como os objetos de estudo são constituídos no tempo e no espaço. Conseqüentemente, a visão histórica leva à seguinte questão: O que é o aluno hoje? Quais são as sensibilidades que devem ser desenvolvidas para o enfrentamento das questões sociais, como por exemplo: conseguir um emprego, ou gerar renda. A mudança na base produtiva está levando a uma nova visão histórica do aluno de hoje. Vivem-se momentos que definem opções sociais por novas configurações representativas de mudanças.

A partir do entendimento de que a historização da escolarização não é constituída apenas de regras e padrões de cognição; é constituída também de relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar, optou-se pelo método processual histórico. Porque neste método a **identificação histórica de atores** e a ordenação cronológica de eventos são vistas como as precursoras de qualquer mudança significativa no presente ou no futuro. As pessoas são vistas como atores guiados por propósitos, atores que produzem mudança através de suas ações – algumas vezes intencionalmente, algumas vezes com conseqüências não-intencionais. Portanto, posicionar o ator na construção do conhecimento sobre o passado permite que o ele se torne, no presente, um agente de mudança, um agente movido por propósitos e intenções. Adotou-se no trabalho a **concepção de atores agindo na construção do currículo**.

### **3. Estratégia de institucionalização e Interdisciplinaridade**

Um outro aspecto do currículo escolar é o fato da regulação acadêmica ser diferente da regulação social realizada pelo currículo escolar. As estratégias de institucionalização do conhecimento válido são determinadas a partir das necessidades sociais. Daí criam-se práticas que podem ser ensinadas nas escolas, mas para tornarem-se socialmente válidas devem passar pelo processo de regulação acadêmica (Boaventura Santos). Portanto, o currículo é passível de regulação social e de regulação acadêmica, pois é só a partir desta que a disciplina ganha status. Inicialmente, a escola guarda uma independência em relação à academia, porque ela busca atender às necessidades sociais, depois o conhecimento precisa ser regulado pela academia para ser reconhecido socialmente.

Ao mesmo tempo, os professores buscam na institucionalização de conhecimentos o reconhecimento do seu trabalho, a melhoria nas carreiras e recursos para a realização dos projetos. Em pesquisas realizadas na escola secundária da Grã-Bretanha foi evidenciado como os professores foram estimulados a definir o seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e eruditos em troca de status, recursos, territorialidade e credenciais (Lopes & Macedo, 2001, p.118). Uma série sutil, embora difusa, de incentivos levou esses educadores, ávidos em aperfeiçoar suas prerrogativas e credenciais profissionais, a se submeterem solícitamente às definições sobre conhecimento válido, formuladas por estudiosos das universidades.

Uma dessas pesquisas, de abordagem foucaultiana, sobre a estruturação do currículo da escola secundária britânica revelou sobre os padrões históricos que acompanham a implantação de matérias específicas (Popkewitz, 1994). O estudo comparou as diferenças entre o ensino da escola secundária britânica e a psiquiatria em hospício público. O resultado identificou que, enquanto o conhecimento circulava apenas na instituição, os médicos eram mais próximos dos pacientes. Após a legitimação acadêmica das práticas de trabalho, houve uma tendência para o afastamento do paciente. Isto permitiu entender como as profissões se tornam parte das organizações burocráticas que formam a vida social, política econômica e cultural na era moderna e pós-moderna. A conclusão tirada do estudo é que formas hegemônicas de conhecimento são reforçadas, menos através do processo unidimensional de “socialização” do que através da conexão bem estabelecida entre padrões de alocação de recursos e perspectivas que tais padrões asseguram, associadamente, para trabalho e carreira<sup>43</sup>.

Boaventura Santos (1989) argumenta que a ciência é um empreendimento cultural regulador de seu próprio desenvolvimento, e para isso usa estratégias de *institucionalização* com processos argumentativos e ações de institucionalização no contexto da comunidade científica. As novas especializações científicas passam por resistências por parte de grupos das comunidades científicas até serem institucionalizadas.

---

<sup>43</sup> A respeito dos recentes relatos em torno da teoria da hegemonia cultural e da sua importância para a história e a sociologia da educação, ver Robert W. Connell et al. 1983 e 1988 p. 119.

Por sua vez, o currículo tem uma natureza própria que é a da regulação, de disciplina, de determinação do espaço e tempo, mesmo em funções de integração. Há correntes de pensamento que argumentam que a matriz curricular é um instrumento de organização e controle, independente do discurso de articulação. Em outras palavras, a administração do currículo, visando cumprir suas funções de controle, gera mecanismos que criam novas disciplinas, mesmo em processos de integração. Neste sentido, a idéia de uma transdisciplinaridade, que correlacionaria diferentes campos do saber em um único tema-mestre, não se coloca no campo da organização curricular (Lopes & Macedo, 2002). Essa afirmação é corroborada por Goodson, Ivor (1997) e Boaventura Santos (1989), os quais argumentam que a disciplina escolar é diferente da disciplina científica. O conhecimento científico não cresce de modo cumulativo ou contínuo:

*“Ao contrário, esse crescimento é descontínuo e opera por saltos qualitativos, que, por sua vez, não se podem justificar em função de critérios internos de validação do conhecimento científico. A sua justificação reside em fatores psicológicos e sociológicos e, sobretudo na comunidade científica enquanto sistema de organização do trabalho científico. Os saltos qualitativos têm lugar nos períodos de desenvolvimento da ciência em que são postos em causa e substituídos os princípios, teorias e conceitos básicos em que se funda a ciência até então produzida e que constituem o que Kuhn chama ‘paradigma’”* (Boaventura Santos, 1989, p. 132).

A particularidade é que a integração mantém a estrutura disciplinar. A disciplina escolar e as disciplinas de referências têm constituições diversas. Há um consenso, entre os estudiosos de currículo, de que o conhecimento escolar é fruto de seleção cultural, por fatores de ordem diversas socioculturais, político-econômicas, para além de critérios exclusivamente epistemológicos. As disciplinas escolares são identificadas com as disciplinas científicas como extensão de saberes de referência. Lopes & Macedo defendem que, embora as disciplinas, escolares se diferenciem das acadêmicas, elas fazem parte de um mesmo mecanismo simbólico, porque são identificadas com objetivos sociais da educação e do conhecimento (Lopes & Macedo, 2000, p. 75).

Todavia, o valor principal do currículo reside em sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização. A institucionalização tem as suas particularidades, tais como: 1<sup>a</sup>) busca de novos campos científicos; 2<sup>a</sup>) rejeição à

institucionalização por parte de grupos opostos à inovação, os quais buscam a não-institucionalização; 3ª) Grupos novos buscam se institucionalizar visando consolidar uma nova área disciplinar. Boaventura Santos identifica que, da mesma forma que ocorre a articulação desses novos campos com objetivos sociais há três fases no desenvolvimento das disciplinas científicas: 1ª) fase pré-paradigmática: a disciplina está disponível para objetivos sociais; 2ª) fase paradigmática: construção de uma teoria básica, em que há valorização dos objetivos teóricos da disciplina; 3ª) fase pós-paradigmática em que a disciplina adquire maturidade e entra em processo acelerado de especialização do objeto investigado. Neste último estágio, o perigo fica em estar a serviço de grupos dominantes, que tentam definir o rumo da pesquisa usando, inclusive, o poder econômico. À filtragem da comunidade científica Boaventura Santos denomina de **conversão reguladora**. Em relação às disciplinas escolares e a sua diferenciação das disciplinas acadêmicas, a diferença está em que as disciplinas escolares representam comunidades autônomas.

As disciplinas escolares respondem por objetivos sociais da educação, por meio de mecanismos de integração e a manutenção da estrutura disciplinar seguindo rumos de institucionalização próprios. Num primeiro momento elas entram no currículo escolar para atender às necessidades sociais, e depois buscam a institucionalização. Os modelos dos autores a seguir representam a situação. Layton criou o modelo aplicado por Goodson e Mullins que concebe a estrutura de comunicação entre as disciplinas. O modelo de Layton concebe a disciplina em fluxo constante em três estágios, assim definidos: 1º) estágio: introdução no currículo, pertinência e utilidade; 2º) estágio – tradição acadêmica – formação dos especialistas que atuam como professores; 3º) estágio – estabilização, com a existência de corpo docente, conjunto de regras e valores estabelecidos. Portanto, o estabelecimento de regras, de valores e da organização de conteúdos priorizam os alunos numa tradição escolar aceita.

Desta forma, a organização curricular visa à estabilidade. O desenvolvimento dos sistemas de ensino transforma a disciplina escolar no elemento mais conhecido por alunos e professores, assim como pela própria sociedade. A consequência é que estudos que buscam compreender como o trabalho se organizou em torno das disciplinas (Watson,

1909; Musgrove, 1968, Young, 1971, Eslande e Dale, 1973; Willians, 1975) chegam ao resultado de que a constituição disciplinar do currículo não é apenas uma simples distribuição, mas constitui uma modelação do real com objetivos sociais específicos. (Willians, 1975, p.146 *apud* Macedo e Lopes, 2002: 80). As tentativas de articulação de campos disciplinares no currículo escolar seguem a mesma lógica de constituição das disciplinas escolares. Ou seja, independentemente dos discursos de articulação disciplinares, a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle do currículo. Quer dizer que, mesmo visto do ponto de vista da organização científica, as disciplinas curriculares seguem uma ordem de regulação e controle. A disciplina escolar é um padrão de estabilidade curricular porque legitima, legalizando a própria idéia de escolarização. Trata-se de um dos mais fortes padrões curriculares da Modernidade e não deve ser encarado como um esquema neutro e burocrático de controle do ensino, mas como um esquema de conservação e estabilidade (Macedo & Lopes; 2002 p. 93).

Lopes (2002) argumenta que o discurso contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem por finalidade a inserção social no mundo produtivo e que essa finalidade limita a dimensão cultural da educação. A forma de legitimação dos parâmetros diante de diferentes grupos sociais é a ressignificação de discursos curriculares acadêmicos. Essa ambigüidade é expressa pelo conceito de contextualização no conhecimento oficial. Neste sentido, para contextualizar o discurso proferido é preciso que haja condições materiais: laboratórios com manutenção e aquisição de materiais.

### 3.1. Currículo e inserção

A sociedade credenciada (Randall Collins) é aquela em que todos têm nota dez. Entretanto, o sistema econômico não cria empregos e por mais que as escolas melhorem os currículos todos os esforços tornam-se inúteis.

Por volta dos anos 60, o sistema de credenciamento entrou num estado de crise explícita nos EUA. Os alunos de classe média alta que freqüentavam o nível médio estavam garantidos de que teriam empregos no sistema formal. Ao mesmo tempo havia a pressão dos grupos étnicos negros e latinos para ocupar os postos na hierarquia do sistema formal de emprego. Inicialmente, no contexto da militância do movimento por direitos civis pela integração das minorias, massas de estudantes rebeldes entraram nas universidades. As rebeliões trouxeram a vantagem de promover a deslegitimação que demandou a revisão dos requisitos do currículo tradicional, considerando que as demandas continham a inclusão de elementos culturais étnicos. Porém, de fato, o principal apelo das alternativas era reagir contra os requisitos tradicionais, reconhecidos como mero procedimento ritual do processo de obter uma credencial. Mais recentemente, a retórica idealista das alternativas curriculares tem sido substituída por um “cinismo manipulador” (Randall Collins). Os estudantes escolheram permanecer dentro do sistema tendo adotado a meta de altas notas, independente do conteúdo e por vários motivos provocando uma inflação de graus, enquanto isso, a aquisição de níveis tem caído constantemente.

O que preocupa os estudantes é o fato de que após terem passado anos em aulas cansativas, burocracias escolares, eles mesmo assim não vão encontrar um emprego, no final desta maratona. Mesmo as reformas curriculares mais radicais não podem resolver este problema. Inclusive a proposta de Ivan Illich (1970) a qual assumia que o problema real era fazer a educação mais relevante, menos estruturada pelo status do sistema acadêmico, “escola sem portas”, que poderia ser feita fora das salas de aula, nas fábricas, nos escritórios, nos navios, ou em qualquer lugar onde os estudantes quisessem aprender, desenvolvia também a idéia de que o estudante pudesse tentar o emprego que quisesse, e as



escolas não passariam de agências de intercâmbio de emprego. Essa idéia esgotou-se no limite da própria escola e, por uma razão muito simples: não depende da escola a criação de postos de trabalho.

Por outro lado, o conteúdo do discurso “desescolarização” era uma outra versão da Educação Progressiva. A maior parte das crenças estavam fundadas na crise de credenciamento e desvalorização que destruiu a crença nas velhas funções da escola. A desescolarização acabou sendo não somente um meio de abolir a escola porque ela tinha pouca utilidade, mas revisá-la internamente para reter os estudantes. Nesta mesma direção questiona-se o fato da mudança do processo produtivo que elimina o emprego formal, até que ponto ele não estaria levando a uma nova demanda à educação para a socialização de um novo aluno. Trata-se de uma formação para o desemprego. O empreendedorismo é uma das respostas da escola, diante do desemprego juvenil. A escola tem autonomia para responder à demanda da sociedade. Se no início da industrialização, a formação do aprendiz estava ligada a medidas de rendimento nos postos de trabalho, o aluno de hoje está ligado à sua competência individual de saber sobreviver numa sociedade sem empregos formais. A escola fala de competências, tornar o aluno competente, para o mercado. A construção de um novo perfil profissional - via currículo - é a nova tendência social já em desenvolvimento de forma autônoma na escola.

#### **4. A Crise do trabalho e a Educação**

Para fundamentar o posicionamento diante da crise da centralidade da categoria trabalho, buscaram-se fundamentos na polêmica entre Lukács e Habermas feito por Antunes em “Os Sentidos do Trabalho”. A posição teórica deste trabalho é favorável à centralidade da categoria trabalho, uma vez que este posicionamento resulta da percepção de que no mundo do desemprego o trabalho é a categoria base. Mas, ao mesmo tempo, toma-se o conceito habermasiano de Mundo da Vida como muito importante para identificar a forma de participação dos atores sociais.

Antunes (2000) polemiza e contesta as teses que defendem o fim da centralidade do trabalho, cujos principais formuladores recusam-se a reconhecer o papel central da classe trabalhadora na transformação societal contemporânea. A crise estrutural do capitalismo configura-se pelo expansionismo mundializado, destrutivo e incontrolável do capital que, ao contrário de um desenvolvimento auto-sustentado, exhibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, profunda e estrutural que se expressa como crise do fordismo e do keynesianismo.

Contudo, a crítica ao paradigma do trabalho feita por Habermas tem origem no ambiente do capitalismo tardio. É quando o Estado do Bem-Estar entra em colapso, e se inicia um questionamento sobre a centralidade da categoria trabalho. O *Welfare State* que protegia os desempregados, nos países centrais, começou a onerar os ganhos de capital e dificultar os investimentos necessários à produtividade e à concorrência intercapitalista (Offe, 1984). Segundo Habermas, o *Welfare State* seria a causa do enfraquecimento da luta de classes, e das suas representações, mostrando com isso que Marx estava errado em suas teses sobre o capitalismo. Para argumentar seu pensamento, ele introduz uma nova conceituação com vistas a substituir o paradigma do trabalho. Trata-se dos conceitos de mundo da vida e mundo do sistema. Habermas agiu, programaticamente, com o fito de descentralizar (e não de negar) a categoria trabalho do interior do marxismo ocidental revisionista, inaugurado pela Teoria Crítica. A sua reflexão é feita num contexto de racionalidade denominada razão comunicativa pura, despida de quaisquer elementos referentes aos conflitos e às distorções intrínsecas à razão instrumental – que é justamente a esfera de racionalidade onde se situa a categoria trabalho. Habermas fundou um sistema filosófico denominado Razão Comunicativa, cuja categoria central é a linguagem. Ao rejeitar a centralidade do trabalho, justifica que a classe trabalhadora capitulou diante do capitalismo regulado pelo Estado, que vem apaziguar a luta de classes:

*“O sistema do capitalismo em fase tardia é definido por uma política de indenizações que garante a fidelidade das massas assalariadas, isto é, por uma política de evitar conflito, de tal modo que o conflito que, tanto agora como antes, é incorporado na estrutura da sociedade, com a valorização do capital à maneira da economia privada, é aquele conflito que permanece latente com uma probabilidade relativamente maior”* (Habermas, 1983: 333).

A classificação habermasiana do trabalho e da linguagem estaria na categoria weberiana de agir-racional-com-respeito-a-fins, reduzindo-o a uma ação instrumental conforme Antunes, ao oposto de Marx, para quem: “*O homem se constrói no, e pelo trabalho*” (Antunes, 2000. Cap. VIII, p. 135-171). Assim, de acordo com a postura marxista clássica, o trabalho consubstancia-se como categoria central tanto numa perspectiva antropológica, no contexto da humanização cultural do homem, quanto numa perspectiva ontológica, no horizonte da autocriação. O trabalho, portanto, na acepção marxista clássica, é a categoria fundante do mundo dos homens, porque é o momento predominante na produção das novas situações objetivas e subjetivas que caracterizam a forma de vida especificamente humana.

Ao contrário de Habermas, Lukács explica que a linguagem aparece simultaneamente com o **trabalho**. A sociabilidade, a primeira divisão do trabalho e a linguagem encontram sua origem a partir do próprio ato laborativo. O trabalho constitui-se em categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o social. Ele está no centro do **processo de humanização** do homem. Argumenta que, para apreender a sua essencialidade, é preciso vê-lo tanto como momento de surgimento do *pôr teleológico* quanto como *protoforma da práxis social* (Lukács, 1980: IV-V. *Apud op. cit.*).

A primeira conexão existente entre trabalho e teleologia é o fato de que ele é ideado na consciência humana. Em outras palavras, o ser humano projeta o que vai fazer, diferentemente de outros seres biológicos, conforme foi ilustrado por Marx na diferença entre o arquiteto e a abelha. Portanto, trabalho é o nascimento de dentro do ser humano de uma nova objetividade, a partir da teleologia. O trabalho, entendido como protoforma (nascido) do ser social, é uma experiência cotidiana para todos. É justamente onde se coloca a questão do desemprego, como uma impossibilidade de realizar a experiência do humano. Em situação de desemprego, o homem não tem o direito de cruzar a fronteira entre o animal e o humano, permanecendo apenas animal.

A segunda conexão entre trabalho e teleologia relaciona-se com a causalidade. Pensar e produzir (Aristóteles), teleologia e causalidade (Lukács) o que existe no meio deste caminho? Nicolai Hartmann (*In Antunes, op. cit. p.137*) separa o ato do trabalho em dois aspectos: a *posição do fim* e a *concepção dos meios*. Ambos vistos separadamente se excluem, porém, pelo trabalho, ambas interagem. Ou seja, algo ideado previamente se transforma em realidade material, introduzindo algo qualitativa e radicalmente novo em relação à natureza. O trabalho só existe se passar por esse processo, caso contrário permanece sendo uma idéia não realizada. Portanto, trabalho é causalidade é realização.

A terceira conexão é de que o trabalho fundamenta as posições teleológicas intersubjetivas, e com isso permite alcançar a universalização. Ou seja, pelo trabalho, a consciência humana deixa de ser epifenômeno animal para produção e reprodução de si mesmo no universo, mas uma reprodução humana e não simplesmente biológica. Nesta perspectiva, o trabalho é processo de uma cadeia temporal que busca sempre novas alternativas. Portanto, poder participar destas alternativas é ter a possibilidade de alcançar a universalização. O trabalho é o mediador entre a esfera da necessidade e a da realização. Produzindo valores de uso para serem trocados numa sociabilidade, humanizando e universalizando. É uma vitória do pensamento consciente sobre o biológico. Primeiramente na produção de valores de uso, e posteriormente na produção de valores de troca, dada pela complexidade das relações sociais. Ao convencer os outros a fazer as coisas surge o conceito de *práxis social intersubjetiva* porque dá o *fundamento das posições teleológicas intersubjetivas que tem como finalidade a ação entre seres sociais*. É a ação.

#### **4.1. Trabalho e linguagem**

Nas trocas sociais secundárias, ou seja, aquelas que se realizam visando *determinadas posições teleológicas*, agora já não mediadas diretamente pela natureza, mas pelas relações intersubjetivas, ocorre um maior distanciamento em relação às posições primárias; é neste momento que surge o problema da linguagem (Antunes, *idem ibidem*, p.140). Por isso se entende que o trabalho não enfraquece a linguagem - ao contrário - , a

fortalece porque há um fluxo constante do trabalho sobre a linguagem e o pensamento conceitual. Lukács define como posições teleológicas de segunda ordem aquelas que adquiriram autonomização total em relação ao trabalho (manual), e cita a ciência e a teoria. Mesmo assim elas não podem romper com sua base originária. Portanto, nos leva à compreensão de que por mais avançadas e complexificadas que sejam as relações, ciência e teoria preservam vínculos com a busca das necessidades do gênero humano. Especificamente nos dias atuais, em que as necessidades são de produtos simbólicos. Por exemplo: entrar na Internet, já é uma necessidade de segunda ordem.

O trabalho socialmente organizado, conforme Marx colocou inicialmente, vai sofrendo transformações, entretanto não perde a sua natureza fundamental que é o seu metabolismo com a natureza, e tem na reprodução humana em sociedade a sua precondição. Nas posições teleológicas mais complexas, a subjetividade adquire uma nova dimensão além da sua maior complexificação. Dá-se um novo relacionamento, de autocontrole, no modo de relacionamento societal de preenchimento das necessidades. Portanto, mesmo nas relações mais complexas o trabalho continua sendo a base da teleologia, cuja meta final é o humano, para o bem e para o mal ( produção de armas e vacinas).

Neste sentido, o trabalho como reprodução social tem por finalidade o humano, ou seja, começa e termina tendo o humano como teleologia. As formas mais complexificadas de trabalho são entendidas como prolongamento complexificado em relação ao trabalho. Quer dizer nas palavras de Lukács que

*“a questão central das transformações no interior do homem consiste em atingir um controle consciente sobre si mesmo. Não somente o fim existe na consciência antes da realização material: essa estrutura dinâmica do trabalho também se estende a cada movimento individual” (Antunes op.cit).*

O controle está no planejamento e acompanhamento do homem que trabalha sobre o seu próprio trabalho, ele é autodisciplinado. Esta consciência é a ontologia do ser social. É o lócus primeiro da realização. Portanto, o sentido da vida está na relação social mediada pelo trabalho.

Conseqüentemente, o trabalho autodeterminado é cheio de sentido, porque é autônomo e livre. Neste entendimento, a gênese da liberdade se origina na esfera do trabalho. Arendt (2001) contrapõe-se a esta visão. Para ela a essência da questão está no discurso que coloca a questão política “ ... pois é o discurso que faz o homem um ser político”. Argumenta que a sociedade moderna trouxe a glorificação teórica do trabalho, e que isto resultou na transformação de toda a sociedade numa sociedade operária, ou seja, a glorificação do *homo faber*. Contudo, não basta apenas ter o desejo de alterar a interlocução com os outros, é preciso ter os meios para realizar o pensado. Portanto, Lukács considera o trabalho como momento de liberdade conquistada do gênero humano sobre a natureza. E a liberdade como o momento da teleologia e autodisciplina para transformar a natureza. As práticas intersubjetivas secundárias, e, portanto, as mais complexas que acontecem neste processo conduzem o homem para a universalização. Assim concebido, o trabalho é a categoria originária do ser social.

#### **4.2. A crítica de Habermas ao paradigma do trabalho**

O núcleo categorial em que se desenvolve a subjetividade é dado pela conceitualização do “mundo da vida”, que é o lugar transcendental onde o que fala e o que ouve se encontram, onde eles podem reciprocamente colocar a pretensão de que suas declarações estão adequadas ao mundo (objetivo, social ou subjetivo) e onde eles podem criticar e confirmar a validade de seus intentos, solucionar seus desacordos e chegar a um acordo (Antunes, p.147). Nas palavras de Habermas: “A situação da ação é o centro do mundo da vida” Habermas, 1991 [I]:(119-20) *The Theory of Communicative Action* (1991) e 1992). Ao reconhecer o princípio da alteridade, da validade e do entendimento entre os seres sociais, por meio da interação subjetiva, da intersubjetividade que ocorre no mundo da vida, assume o caráter de centralidade na ação humana. Enquanto Lukács entende a centralidade na ação laboral, Habermas a entende no exercício da linguagem. Mas será que sempre é possível haver consenso em todas as falas? Como discordar? O mundo da vida, por meio da situação da ação, aparece como um reservatório de convicções não abaladas e não questionadas, de que os partícipes do processo comunicacional se utilizam em seus processos interpretativos de cooperação.

*O mundo da vida tem, portanto, como elementos constitutivos básicos a linguagem e a cultura (idem:125). As estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas pela via da continuação do saber válido, pela estabilização da solidariedade dos grupos e pela socialização dos atores responsáveis.[...] A esse processo de reprodução cultural, **integração** social e socialização correspondem os componentes estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade, pessoa” (Antunes, p.148).*

Ainda esclarecendo os conceitos de Habermas, pois permitem **operacionalizar** o trabalho de identificação do modo como os atores sociais atuam para viabilizar seus interesses. Conforme Habermas, os processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem aos componentes estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade, pessoa. Por “sociedade”, usa para as ordens legitimadas por meio das quais os participantes regulam suas vinculações junto aos grupos sociais, garantindo a solidariedade (orgânica). Por “personalidade”, entende os componentes que tornam o sujeito capaz de falar e agir, que o colocam em posição de tomar parte em processos de entendimento para afirmar sua própria identidade. As interações tecidas na elaboração prática comunicativa cotidiana constituem o meio graças ao qual a cultura, a sociedade e a pessoa são reproduzidas” (Antunes, op.cit.,137-8 e 149). A ação comunicativa não se constitui “somente de processos de interpretação onde o saber cultural é ‘testado contra o mundo’; eles são, ao mesmo tempo, processos de integração social e de socialização” (idem:139, Apud Antunes p.149). Isto justifica a escolha de setores organizados na escola técnica. Optou-se por estruturas organizadas na esfera pública. No sentido dado por Arendt (2001, p. 67), é na esfera pública enquanto mundo comum que nos ajuda a evitar a colisão uns com os outros. Ao mesmo tempo é o espaço da diversidade, senão seria o domínio da privatividade<sup>44</sup>, da dominação:

*“Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou multiplicação de cada indivíduo, com seus respectivos aspectos e perspectivas”. (Arendt, 2001, p. 67)*

---

<sup>44</sup> Privatividade ou intimidade de uma vida privada, em contraposição ao público que é a diversidade de uma realidade vista por cada um de diferentes maneiras, mas que se torna pública pela troca intersubjetiva.

Quanto à diversidade enquanto uma possibilidade concreta de encontro da verdade, ela assim se refere:

*“Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que vêem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna” (idem, p. 67)*

Este conceito serviu de base para analisar como os atores sociais se organizam para encaminhar seus interesses na escola técnica. Um dos elementos da validade da participação é que esses sujeitos sejam legitimados formalmente, de modo que tudo o que eles falarem tenha validade, isto é, seja elemento de validação na esfera pública.

Marx fala em totalidade que engloba mundo da vida e do sistema, e Habermas critica-o naquilo que considera as fragilidades da teoria do valor de Marx a respeito da sobregeneralização de um caso específico de subsumção do mundo da vida sob o sistema. *“A reificação não deve confinar-se à esfera do trabalho social, podendo manifestar-se tanto no âmbito público como no privado, como produtor e como consumidor. (A:153).* O constructo de Habermas acerca da intersubjetividade, presente na Teoria da Ação Comunicativa, isola o mundo da vida como uma coisa em si, conferindo-lhe uma separação inexistente em relação à esfera sistêmica. **Em Lukács, ao contrário**, - na Ontologia do Ser Social -desenvolve-se uma articulação entre subjetividade e objetividade, onde a subjetividade é um momento constitutivo da práxis social, numa inter-relação sem limitação entre a esfera do sujeito e a atividade do trabalho. Por outro lado, Habermas dá um sentido emancipatório à linguagem, embora realize uma disjunção a partir da complexificação das formas sociais, com a efetivação do desacoplamento entre sistema e mundo da vida e a conseqüente autonomização da intersubjetividade. Neste sentido reafirma que caberá à esfera da linguagem e da razão comunicacional um sentido emancipatório. Entretanto, para Lukács os vínculos entre subjetividade e trabalho são indissolúveis. Tanto a gênese do ser social quanto no seu desenvolvimento e no próprio processo emancipatório, o trabalho, é tomado como momento fundante da própria subjetividade humana por meio da realização das necessidades humanas. A busca da produção e reprodução de sua vida social, da gênese da própria consciência do ser social, mostra-se como elemento ontologicamente essencial e fundante (*Idem, ibidem, p.161*).



### 4.3. A centralidade do trabalho e o desemprego

Ao tratar da lei do valor, Antunes argumenta que mesmo com a redução do proletariado estável, herdeiro do *taylorismo/fordismo*, a ampliação do trabalho intelectual abstrato no interior das fábricas modernas e a ampliação das formas de trabalho precarizado: terceirizado, *part-time*, desenvolvidas com intensidade na empresa flexível e da desverticalização produtiva, esses elementos são exemplos da lei do valor.

*“O aumento dos trabalhadores que vivenciam as condições de desemprego (a expressão ‘excluídos’ freqüentemente usada para designá-los, contém um sentido crítico e de denúncia, mas é analiticamente insuficiente) é parte constitutiva crescente do **desemprego estrutural** que atinge o mundo do trabalho que, em função da lógica destrutiva que preside seu sistema de metabolismo societal. [...] como o capital tem um forte sentido de desperdício e de exclusão, é a própria centralidade do trabalho abstrato que produz a não-centralidade do trabalho, presente na massa dos excluídos do trabalho vivo, uma que vez (des)socializados e (des)individualizados pela expulsão do trabalho procuram desesperadamente encontrar formas de individuação e de socialização nas esferas isoladas do não-trabalho (atividade de formação, de benevolência e de serviços)”([Tosel, 1995:210], In Antunes, p. 121).*

A discussão marxista na Alemanha sobre o conceito adequado de classe e as possibilidades de sua reconstrução política ocorre desde os anos cinquenta, (Negt, 1967). Houve uma linha marxista mais ‘economicista’ que acentuou em primeira linha as análises do *O capital* na intenção de construção do conceito de “trabalhador coletivo social” (*gesellschaftlicher Gesamtarbeiter*), que corresponde à interpretação de Antunes sobre o conceito de classe marxista que “incorpora a *totalidade do trabalho social*” (Antunes, 1999:102 citado por Markert, *op. Cit.* p. 3). Nos anos setenta, este conceito esteve vinculado à obra de Ernest Mandel *O capitalismo tardio*. Ocorre que a consciência coletivo-proletária de classe sumiu quase totalmente no âmbito dos sujeitos que compõem o ‘trabalhador coletivo social’. Hoje, a consciência coletivo-proletária encontra-se somente em círculos militantes do antigo partido comunista ou do movimento trotskista, compostos mais por intelectuais do que por trabalhadores (Vandenbergh, 1999; Markert, 1998). Daí surge a descrença da Teoria Crítica na teoria das classes sociais. Outra questão é a ameaça

de pauperização social global que formaria uma nova classe de miseráveis em substituição à classe trabalhadora produtiva tradicional, e se esta classe de excluídos e incluídos poderia assumir uma consciência político-solidária comum.

A Teoria Crítica chama a atenção para algo muito importante sobre a questão da consciência de classe. Será que todos os trabalhadores estão imbuídos da mesma consciência proletária? Será que o executivo da bolsa de valores, o colarinho-branco das grandes redações seriam da classe operária? Os 20% empregáveis no mundo da sociedade 20 por 80 têm a mesma consciência de classe que os 80% que estão fora querendo entrar, e os que estão fora têm consciência operária? Será que dá para juntar todo o trabalhador coletivo e enquadrá-lo como trabalhador capaz da solidariedade operária? Ou vivemos no individualismo tal, que torna qualquer solidariedade uma impossibilidade? Será que o aluno da escola técnica está sendo educado para uma solidariedade?

No Brasil, destaca-se atualmente, no rumo das discussões marxistas sobre o futuro da sociedade capitalista, o conceito de *classe-que-vive-do-trabalho* (Antunes 1999): “a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (...). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletiva assalariado” (Antunes 1999:102)<sup>45</sup>. Nesta definição são incluídos, *naturalmente* (idem, 103), os desempregados que existem por causa da *lógica destrutiva do capital* (ibidem).

Os teóricos da Teoria Crítica dizem que não há mais classes sociais, entretanto o ensino médio, no Brasil, continua estruturado para atender às classes sociais. Estrutura-se de forma a atender bem à elite e formar para o trabalho os outros. Sem dúvida, a tendência de dissolução dos valores tradicionais da sociedade industrial continua, como efeito do crescimento de políticas de “produção flexível” e sua extensão para o setor de serviços, em

---

<sup>45</sup> Neste momento não é possível caracterizar o conceito de classe de Antunes de forma mais detalhada. Para resumir seu conceito: “a chave analítica para a definição de classe trabalhadora é dada pelo assalariamento e pela venda da sua própria força de trabalho” (1999:103).

todas as suas ambivalências: “flexibilidade” do conteúdo e da segurança do emprego, “qualificação” superior e necessidade de formação profissional permanente, melhor “qualidade de vida” no trabalho e no tempo livre, mas aumento significativo dos gastos para saúde familiar e seguro social: o novo “individualismo” melhora a disposição do consumidor-cidadão despolitizado e coloca seu futuro social num “risco” maior. Nestes grupos sociais dos serviços sofisticados comerciais e informatizados não se encontra mais nenhum resíduo de uma consciência ou responsabilidade social-coletiva. Hoje, o problema para os sindicatos, ou para quem se preocupa com a questão social é que, mesmo com o crescimento do emprego simples e mal remunerado em amplos setores de serviço e da exclusão social de desempregados, a ideologia do mercado se estendeu globalmente e se tornou hegemônica.

A realidade social global caracteriza-se hoje sempre mais pela “crescente heterogeneidade das condições no trabalho e na vida” que se reflete na dissolução alarmante de uma sólida “base de interesses coletivos” (Döhl et al., 2000:5s.) nas fábricas e na vida social. Hoje está em crescimento, nas novas condições de trabalho flexível, o tipo do trabalhador-técnico servidor responsável pela manutenção de fabricação (veja: Zarifian, 2001:40s.) e em decréscimo o operário tradicional desqualificado. A classe trabalhadora industrial tradicional está em risco de decomposição. Ao mesmo tempo constatamos a formação de uma nova classe inferior (*Unterklasse*) dos excluídos no nível mundial e de *hyperghettos* nas grandes metrópoles. Supostamente este grupo, em crescimento forçado, é o que mais sofre as conseqüências da lógica do capitalismo atual. Mas, não se constata, certamente, uma reconstituição da consciência de classe ou uma perspectiva social socialista nestas chamadas classes de miseráveis. O que se quer evidenciar é que é nessa “sociedade sem classes sociais”, ou melhor, em que ocorrem tentativas de negar a existência das classes sociais, é onde os jovens vão exercer suas profissões, ou escolhas.

Ao tratar da questão do futuro da sociedade do trabalho e da estrutura de classes sociais tradicionais como tema que ainda domina a discussão sociológica internacional, Markert<sup>46</sup> identifica o fim da categoria “classes sociais”:

*“Na Europa, especialmente na Inglaterra e na Alemanha, os conceitos de Anthony Giddens (1999), na sua discussão “além do capitalismo e socialismo”, e de Ulrich Beck (2000), que indica no seu conceito da “segunda modernidade reflexiva” o fim da categoria de “classes sociais”, que passou a ser uma “categoria-Zombie”, ou seja, uma visão morta de uma espécie já sepultada, mas ainda letargicamente sobrevivendo” (Markert, 1998)*

O problema de considerar classes sociais como “categoria zumbi” reforça a idéia da centralidade da categoria trabalho porque se o emprego formal “morreu”. Entretanto, há fortes indícios nas estatísticas sobre emprego de que ele deixou sua alma vagando pela economia: o desemprego. A opção pela centralidade da categoria trabalho foi feita depois de ter percebido que as categorias “alternativas” ao trabalho não dão conta da totalidade. Em que pese todas as considerações colocadas pela pós-modernidade, relacionadas à queda das metateorias, compreende-se que elas complementam a categoria trabalho, mas não a substituem. Se faz necessária uma base material sem a qual não é possível contemplar a vida humanizada, sem ter, por exemplo, como pagar a moradia. Portanto, a centralidade do trabalho se coloca como elemento mediador de uma participação efetiva no ‘mundo da vida’ que passa necessariamente por uma materialidade na qual se constroem, ou não, as subjetividades, nos termos desta pesquisa, os interesses dos atores sociais.

---

<sup>46</sup> MARKERT, Werner. *Trabalho e consciência – mudanças na sociedade do trabalho e a reconstrução da teoria de classe*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de Trabalho – 09: Trabalho e Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, 1998.

## **CAPÍTULO III**

### **A ESCOLA TÉCNICA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO**

#### **1. Educação Profissional no Sistema de Ensino Brasileiro**

A idéia central desta parte capítulo II é compreender a articulação entre a educação profissional e o sistema produtivo, que demanda perfis profissionais coerentes com o contexto do capitalismo tardio. A forma como a educação se articula para atender às demandas do sistema econômico preocupa a comunidade acadêmica, sobre a necessidade de se constituir uma identidade para o ensino médio. Os debates<sup>47</sup> gravitam em torno da própria natureza da educação profissional: instrumental ou integral? No debate e na formulação de políticas públicas, o Estado assume um papel marcado pelo paroxismo: presença-ausência. (Como ocorre a integração da educação profissional com o sistema produtivo? A forma como a Educação Profissional do Ensino Médio Técnico está estruturada garante a inserção profissional dos jovens)?

##### **1.1. O lugar do ensino médio no sistema brasileiro**

A educação na sociedade de classes se caracteriza pela dualidade que se configura numa educação destinada às elites, de caráter propedêutico em contraposição a uma educação profissional para os pobres. Esta é a principal característica do ensino médio no Brasil - a dicotomia que separa a educação geral da educação técnica separa também o

---

<sup>47</sup> O mapeamento de temas que estruturam o debate sobre a educação profissional é resultado de estudos que fazem um estado da arte dos temas que preocupam a comunidade acadêmica nos últimos trinta anos, ou seja, as décadas de 80 e de 90. Os textos que fundamentam este mapeamento teórico estão sendo elaborados pelo Grupo de Pesquisa, Projeto Integrado “Cidadão Produtivo”. Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos e Dados sobre Educação e Trabalho, NEDATE, da Universidade Federal Fluminense. CNPq. Coordenado pelos Professores Doutores Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto.

pensamento da ação. O motivo que justifica essa separação está no fato de que, historicamente, a educação profissional foi destinada aos pobres e, posteriormente, vem convivendo com a dicotomia de uma formação geral para os incluídos e uma formação profissional, instrumental destinada “àqueles que vivem do trabalho” (Kuenzer,2001; 2002), ou seja, aos que devem integrar a força de trabalho, durante ou tão logo acabem o ensino médio. A dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. Porém, as mudanças no mundo do trabalho vão forçar a que a educação profissional modifique seus procedimentos. Será que estas mudanças garantem a inserção dos que estudam na escola técnica?

No Brasil, a origem do ensino profissionalizante está fundamentada numa forma de assistencialismo aos pobres, desfiliaados<sup>48</sup> de toda a ordem, e data de uma época em que a segregação social era preponderante. Destaca-se, no período pré-Abolição com a Lei do Ventre Livre, que criou o problema de como educar os filhos das escravas que não poderiam mais ser escravos, e, portanto precisavam ter uma educação mínima para não caírem em atividades ilícitas. Como se pode ver, na sua origem já existe uma tendência historicamente assistencialista que foi seguida de uma segunda tendência paralela, tecnicista, de qualificação profissional, caracterizada pela formação de uma *elite fabril* (Cunha, 2000). Nosso modelo de desenvolvimento econômico-social teve uma lógica de exclusão social e de manutenção de mão-de-obra abundante e barata, também apresentando um dos piores modelos de distribuição de renda em todo o mundo (Mehedff, 2000). São desafios que persistem até hoje.

As mudanças ocorridas no final do século no mundo do trabalho com medidas neoliberais, tais como restrições ao gasto público, obstrução no desempenho do Estado e o baixo dinamismo econômico (Pochmann, 2000:23), têm trazido novos desafios ao Ensino

---

<sup>48</sup> Desfiliação é o termo usado por Robert Castel (1998) para definir os órfãos, deficientes físicos e impossibilitados para o trabalho que precisavam da ajuda da sociedade para se manterem vivos.

Médio. Entretanto, uma análise mais aprofundada mostra que eles sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino. Apenas foram agravados, em face da crise que marca o cenário econômico-político e cultural, em nível nacional e internacional. Os especialistas identificam que a raiz dos males do ensino médio está na ambigüidade de ser um nível de ensino que - ao mesmo tempo - tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Portanto, o grande desafio posto é a formulação de uma concepção de Ensino Médio que articule essas duas dimensões: trabalho e educação (Kuenzer, 2001, 2002; Machado, 2003; Frigotto, 2003, 2004; Ciavatta, 2002, 2004; Ramos, 2003).

A definição das finalidades do Ensino Médio é um problema político que não pode ser resolvido só pelos especialistas, pois não se trata de traçar diretrizes filosóficas ou projetos pedagógicos com metodologias de ensino específicas. A dualidade estrutural é a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, e se encontra no âmbito da concepção da sociedade, dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais dirigentes, uma vez que o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida. Desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. Para compreender o ensino médio é preciso tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, tendo em vista que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. A compreensão do caráter político da estruturação do ensino médio no Brasil é imprescindível para compreender os seus limites e possibilidades de superação. A sua falta ou desconsideração tem levado a propostas e discursos aparentemente avançados, mas que desencadeiam propostas que: “... *na prática deixam tudo como está, com prejuízo para os excluídos, uma vez que os bem-sucedidos de modo geral prescindem de políticas públicas*”(Kuenzer, 2001, p. 26).

## **1.2. A estruturação do sistema de ensino e as demandas sociais**

A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1901, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursora das escolas técnicas federais e estaduais. Estas escolas obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. É assim que a formação profissional aparece como política pública, na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Na FAETEC, as Escolas Técnicas Estaduais República e Ferreira Viana tiveram sua origem nesta perspectiva. A ETE República foi criada para acolher os órfãos, depois mudou para a reeducação de menores infratores da Funabem (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor). A ETE Ferreira Viana, fundada pelo então ministro da Justiça, Ferreira Viana, até 1914 teve a finalidade de acolher as crianças de rua (Tese em Sociologia, UERJ, Centro de Memória da FAETEC). As alternativas destinadas à formação de trabalhadores foram se desenvolvendo no decorrer do tempo.

Nos anos 30, as modalidades de ensino voltavam-se para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior. A profissionalização dos trabalhadores já estava definida logo após o curso primário, enquanto a profissionalização das elites se dava no nível superior. Em 1932, a alternativa de formação apresentada aos trabalhadores era a de que, após o curso primário havia a possibilidade de escolher entre o curso rural e, o curso profissional, ambos com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Todavia, para as elites, havia uma outra trajetória, na qual a profissionalização estava no curso superior: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais. Nessa época, o acesso aos cursos superiores se dava por meio de exames, porém apenas para os que concluíssem pelo menos a 5ª série do curso ginásial. Havia, portanto, uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais. No pano de fundo, estava o cenário produtivo do



trabalho no sistema taylorista-fordista, reforçando a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. Essas duas funções do sistema produtivo correspondiam a trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para as elites, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (Kuenzer, 2001).

A partir dos anos 40, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, ocorre a multiplicação de escolas e de cursos. Em 1942, é o ano da criação das escolas técnicas e da transformação das escolas de artes e ofícios. Também em 1942, a reforma Capanema<sup>49</sup> faz um ajuste entre as propostas até então existentes e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior. Havia uma possibilidade de articulação<sup>50</sup> entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes através da qual os alunos das modalidades profissionalizantes poderiam prestar exames de adaptação, que lhes dariam o direito a participar do processo de seleção para o ensino superior. O acesso ao nível superior se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. É o princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica (Gramsci, 1978). Assim, não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competências em línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral, história do Brasil, geografia geral e do Brasil, filosofia) e arte (desenho). Essa marca da

---

<sup>49</sup> MANFREDI, S.M. 2002, p.79 a 88. Lei do Ensino Industrial, Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942:84.

<sup>50</sup> A articulação entre o ensino profissional e os cursos científico e clássico passou a existir com as leis de equivalência nos anos 50 e a equivalência plena com a LDB nº. 4.024/61.

separação em duas vertentes distintas no âmbito do sistema de ensino passou a ser complementada com o sistema privado de formação profissional, criado em 1942 (SENAI) e em 1946 (SENAC). A iniciativa pública e a privada unem-se para atender às demandas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada. Portanto, este quadro configura a dualidade estrutural como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando trajetórias educacionais diferenciadas em instituições públicas e privadas (Kuenzer, 2001; Cunha, 2000; Manfredi, 2002).

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), a realidade educacional sofre alterações significativas a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Desta forma, os cursos do SENAI e SENAC puderam ser organizados, desde que cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio. A dualidade estrutural continuava, porque a equivalência não rompeu com a existência de projetos pedagógicos distintos, de modo a formar os trabalhadores intelectuais e manuais.

### **1.3. A reforma do ensino técnico e a reforma da educação profissional**

A partir dos anos 70 o capitalismo mudou. Depois de uma fase de expansão que inclui ganhos reais para uma parcela da classe trabalhadora, o sistema capitalista entra em crise em suas taxas históricas de lucro. A natureza da crise o impulsiona para um novo ciclo de acumulação, mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro, cujo resultado é dividido entre poucos. Há uma tendência para a concentração do poder, da riqueza, da ciência e da tecnologia de ponta sem precedentes:

*Martin & Schumann sintetizam esta tendência com a idéia metafórica da “sociedade 20 por 80” para designar que apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade usufrui, efetivamente, a riqueza*

*produzida no mundo, enquanto os 80% os que dominantemente a produzem, apropriam-se dela de forma marginal ou estão excluídos. (1999:7In Frigotto & Ciavatta, 2003, p.95)<sup>51</sup>*

Nas décadas de 80 e 90, as agências internacionais têm-se mobilizado para implantar políticas públicas nos países que dependem financeiramente dos países centrais e que detêm o poder financeiro através do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, cujas correntes de pensamento são privatistas, mercantilistas e tecnocráticas. Enquanto no campo educacional havia uma predominância da privatização no setor público, com uma forte tendência para a mercantilização da educação, na área econômica o Estado se afastava cada vez mais das suas atribuições com o argumento de que a participação estatal gerava inflação. O sucesso das políticas neoliberais e a colocação de entraves à ação do Estado, dos sindicatos e do gasto social aumentam as margens de lucro, mas conduzem ao baixo dinamismo da atividade econômica e ao desemprego (Pochmann, 2000, p.15- 19).

Nos anos 80 e 90, as preocupações da comunidade acadêmica relacionam-se às demandas por novos perfis profissionais decorrentes da reestruturação produtiva. Também refletem as correntes de debate sobre a formação do trabalhador e as diretrizes a serem adotadas pela educação profissional no Brasil. Nesta apresentação optou-se por uma metodologia que relacionasse as opções pedagógicas relativas à profissionalização no ensino médio, relacionando-as aos eventos sócio-econômicos da dinâmica social.

Nos anos 80, as principais temáticas sobre trabalho e educação foram: a) educação e mobilidade social; b) o currículo dos cursos técnicos; c) o papel do sistema S(SENAI, SESI)<sup>52</sup> na educação profissional; d) educação profissional *versus* formação geral; e) educação e desenvolvimento econômico; educação e reprodução social; f) planejamento das ações de educação profissional; g) pesquisa com egressos de cursos técnicos; h) o emprego no setor terciário; i) educação profissional e cidadania. Os temas seguiam uma linha tecnológica ligada a uma aplicabilidade. Porém, ao final da década de 80, o processo de redemocratização das relações institucionais - somado às mudanças no mundo do trabalho - começou a pautar na sociedade e no interior das instituições ligadas ao ensino

---

<sup>51</sup> *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abril 2003

<sup>52</sup> Ver Manfredi, *op. cit.*, p.177-206.

profissional, o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania.

Os estudiosos preocupam-se com o quadro instaurado pela lei LDB nº 5.692/71, iniciando por identificar os motivos de sua implementação. A análise de que com a prevalência da ascensão dos militares ao poder, em 1964, estabeleceu-se no interior da sociedade brasileira um movimento de subordinação dos aparelhos de Estado ao movimento de soerguimento da economia nacional. O sistema educacional sofreu diretamente a influência do poder instituído visando tornar-se uma alavanca do processo de desenvolvimento econômico. Neidson Rodrigues (1981) aponta o caráter centralizador do Estado brasileiro, quando o mesmo direcionou a escola a assumir o papel de formadora de capital humano, haja vista a reorientação da industrialização brasileira requisitar um maior número de trabalhadores qualificados. O Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela implementação de medidas concretas que viabilizassem a expansão do processo de reprodução do capital e esvaziou o papel de reprodução ideológica exercida por diversos aparelhos de Estado. Houve um redirecionamento dos papéis dos aparelhos de Estado para a reprodução econômica. A escola passou a ser valorizada não pelo seu papel de reprodutora ideológica, conforme Althusser, mas como instância responsável pela preparação de trabalhadores em nível de formação profissional, de forma a viabilizar o processo de reprodução do capital em escala ampliada. A escola assumia, por um lado a função de formadora, e por outro, a de incrementadora do processo de distribuição de renda. Silva (1983) destaca além do reducionismo da educação ao aspecto econômico, a influência de agências internacionais<sup>53</sup> na definição das políticas educacionais brasileiras. Isto se evidenciava no pragmatismo e no imediatismo de currículos voltados para uma formação de trabalhadores especializados.

Os limites da Lei nº. 5.692/71 estavam no fato dela não ter levado em consideração as aspirações da clientela atendida no ensino de 2º grau (ensino médio). A procura pelos cursos de formação de nível técnico não era definida em virtude do setor econômico ao qual estava vinculado o curso, e sim para contribuir para uma futura inserção no ensino superior. O que garantia a procura dos cursos era a presença de

---

<sup>53</sup> Acordos MEC-USAID, nos anos 1960 e 1970; MEC-BIRD (nos anos 1980 e 1990).

disciplinas como física, química e matemática, as quais contribuía para uma melhor preparação para o vestibular. Uma das causas do fracasso da 5.692 seria a falta de um levantamento sobre o que, de fato, o mercado de trabalho necessitava. A forma precipitada e autoritária e a inadequação dos recursos humanos e dos materiais disponíveis nas escolas não poderiam garantir um ensino de qualidade. Somando-se a isso, a incapacidade de financiamento que os sistemas estaduais de ensino tiveram para adequar-se à LDB nº 5.692/71. A adequação aumentaria substancialmente seus gastos e isto teria contribuído para o aumento de cursos oferecidos pela iniciativa privada no setor terciário da economia, uma vez que estes requeriam um investimento menor, como os cursos de Contabilidade e Administração (Leite e Savi, 1980).

Em 1971, a Lei nº 5.692/1971 pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio; dessa forma, todos teriam uma única trajetória, mesmo contrariando interesses diversos (Cunha, 2000, p.181,197). Enquanto as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial – decorrentes do sistema de substituição de importações, a reforma do governo militar de 1971, propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações<sup>54</sup> pela hegemonia do capital financeiro. Outros motivos também levaram à reforma, tais como: a pressão dos estudantes secundaristas, nas décadas de 60 pelo aumento de oferta de vagas nas universidades. A generalização da profissionalização enfrentou dificuldades relacionadas com a impossibilidade dos patamares de desenvolvimento pretendidos pela área econômica se concretizarem. Tais dificuldades forçaram um recuo na proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio, antes mesmo de começar a ser implementada, através do Parecer nº. 76/1976, que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei nº. 7.044/1982. Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência. A Lei 5.692/71 tentou articular educação profissional e formação geral, mas não teve sucesso por falta de recursos e esbarrou também na questão cultural, a

---

<sup>54</sup> Sobre o sistema de substituição de importações e desenvolvimento brasileiro ver Celso Furtado.

sociedade continuou buscando o ensino propedêutico. A cultura discriminatória na sociedade brasileira, a qual valoriza a formação acadêmica em detrimento da formação profissional, impedia que três objetivos fossem alcançados: estender a educação fundamental a todos os estudantes, eliminar o dualismo entre escola acadêmica e profissionalizante e oferecer uma preparação profissional como alternativa ao ensino superior (Gomes, 1982). Apesar das críticas, a lei 5.692 representou uma ruptura brusca com o modelo até então vigente nas reformas anteriores que foram conciliatórias e reformistas, pois visou quebrar a dualidade histórica no sistema educacional brasileiro. Porém os seus formuladores não levaram em consideração a cultura da sociedade brasileira, e não se mostraram atentos ao que pais, alunos e professores desejavam. Desta atitude resultou o fracasso, a desqualificação grosseira de suas finalidades (Franco e Durigan, 1984).

Ainda nos anos 80, uma grande quantidade de textos, publicados por autores vinculados ao SENAC e ao SENAI, discutiram as instituições paralelas de formação profissional, dando destaque à primeira. Identificou-se nos estudos uma certa apologia ao SENAC, enquanto instituição responsável pela formação profissional. As abordagens presentes nos textos são variadas, passando pela análise da questão do emprego no setor terciário, discutindo o perfil da clientela atendida até chegar à reestruturação processada pelo SENAC para adequar-se às novas demandas do mercado de trabalho. O SENAC também dedicou maior atenção ao desenvolvimento de novas metodologias, de forma a atender às peculiaridades de sua clientela, chamou a atenção para a clientela adulta, destacando a opção metodológica pela formação profissional por módulos. Paiva Muniz (1986) ocupou-se com a orientação a ser dada à clientela juvenil. Dannemann (1980), destaca entre outros, o fato de que o SENAC tinha a vantagem de ser uma instituição com autonomia política, maior flexibilidade no processo operativo, facilidade na adoção de novas metodologias, quadros profissionais capacitados nas próprias empresas, uma organização programática e curricular adequada às necessidades do processo de produção e uma planificação descentralizada. Apresentava as desvantagens de não atender quantitativamente à demanda existente e ter que responder às demandas do mercado. Quer dizer, operava apenas com a ótica do capital e em número insuficiente de vagas. O sistema paralelo de ensino, semelhante ao sistema formal de profissionalização, tinha a função de reprodução dos interesses da classe dominante (Grossmann, 1994).

A lógica de redução da educação à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho é criticada por Pedro Demo (Demo, 1985). A formação profissional voltada apenas para o processo produtivo esvaziou o entendimento de que o acesso à educação escolar é um direito constituinte da cidadania e não uma mediação para a aquisição de um bem a ser trocado no mercado. Para ele, a formação profissional não era e nem poderia ser considerada o principal objetivo da prática escolar. A educação e a sua relação com o mundo do trabalho deveriam ser vistas num aspecto muito mais amplo que a perspectiva da preparação específica. A escola deveria objetivar formar indivíduos capazes de atuar politicamente na sociedade e, por conseguinte, eles não deveriam apropriar-se de conhecimentos apenas para a efetivação de uma ação profissional específica. Demo distingue: crescimento econômico é mera acumulação, é apenas o acúmulo de recursos. O objetivado deve ser o desenvolvimento compreendido como a articulação entre crescimento e participação política, sendo a **participação** na escola algo indispensável. Não para domesticar mas para o desenvolvimento das múltiplas dimensões da realização humana.

A melhor contribuição da educação profissional à economia (do setor terciário) ocorreria à medida que a mesma estivesse desvinculada dos interesses do mercado e que garantisse uma **sólida formação geral** e desenvolvesse nos educandos a capacidade de aprender a aprender (Sidney da Silva Cunha, 1984 e 1987). Tal idéia está em desacordo com a concepção de que a educação profissional seria um instrumento capaz de garantir o aumento da oferta de empregos, pois é o modelo de desenvolvimento econômico adotado que define o crescimento ou a diminuição dos postos de trabalho. Outros fatores definem a relação entre o capital e o trabalho, como o nível de organização dos trabalhadores. Além disso, a escolaridade também possibilita trajetórias profissionais de maior status social.

A **mobilidade social** não estaria sendo determinada pela passagem por processo de formação técnico-profissional ou por um curso acadêmico, porque a estrutura social é o fator determinante e reprodutivo das posições sociais no interior da sociedade capitalista. Franco e Castro (1981) destacaram, a partir de pesquisas com **egressos dos cursos técnicos** em três países da América Latina (Colômbia, Paraguai e México), que a ascensão social é definida pela origem social. Por outro lado, concluíram que, enquanto houvesse a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, os egressos dos cursos

profissionalizantes seriam contemplados com salários mais baixos do que aqueles que tiveram uma formação propedêutica.

Franco e Durigan (1984), ao trabalharem com alunos egressos de escolas profissionalizantes do estado de São Paulo, constataram o predomínio da iniciativa privada na oferta de cursos técnicos de 2º grau. Constataram também que a maioria dos alunos buscavam a terminalidade dos estudos ao nível de 2º grau, haja vista reconhecerem a grande dificuldade de ingressarem numa universidade pública, como uma pré-condição para uma inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho. Os resultados negativos da 5.692 impunham uma falta de identidade para o ensino de 2º grau, destacando a pouca possibilidade dos alunos egressos de cursos técnicos ingressarem no ensino superior. Por outro lado, um contingente expressivo de alunos requeria um ensino de 2º grau de caráter propedêutico. Tais “contradições” apontavam, então, para a necessária melhoria do ensino técnico de forma a satisfazer esta duplicidade de interesses (Maria Laura Franco, 1985).

Nos anos 80, durante a elaboração da Educação na Constituinte e do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inicia-se um processo de discussão entre os especialistas, cujos debates se pautaram na oferta de uma educação que apresentasse a ciência vinculada ao trabalho. Discutiam como a legislação deveria garantir as condições para que os professores da escola pública pudessem preparar os jovens com educação de qualidade, em forma de laboratórios, onde os fenômenos adquirissem visibilidade e consistência teórica, de modo que a arte, a ciência, a criação e a inventividade tivessem condições de se materializar em formas de sociabilidade (Frigotto & Ciavatta, 2004, p.17). Neste período ocorria o ajuste do país às políticas econômicas dos organismos financeiros internacionais, tornando o pensamento dos educadores e suas propostas de LDB incompatíveis com as propostas de redução de custos com a educação, por isso foram combatidos e rejeitados. Resultou que o projeto original elaborado pelos educadores e suas representações foi transformado e substituído por uma proposta consoante a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização, portanto “compatível como Estado Mínimo” (Saviani, 1997, p. 200). Assim, o período dos anos 80 foi marcado pela opção entre uma formação politécnica e uma formação compatível com o papel das agências internacionais na opção que desembocou na LDB nº 9.394/96 e no Decreto Lei



2.208/97, “que estabelece a separação entre as formações de nível técnico e de nível médio” (Lopes, 2004, p.191).

O acumulado de uma discussão substantiva, nos anos 80, evidenciava a defesa de uma escola voltada para a formação mais integral dos estudantes, e a persistência de uma visão discriminatória na sociedade brasileira, sobre a educação profissional. Ao mesmo tempo, ainda constata-se a ausência de uma visão consolidada sobre a finalidade do ensino médio. A imprecisão não decorre da ausência de debate, mas na postura pouco democrática na definição das políticas educacionais. Os setores ligados ao capital, sejam estes vinculados ao setor produtivo ou ao capital financeiro, são os definidores dos rumos e do perfil da educação brasileira. O núcleo central do debate nos anos 80 foi ter colocado a questão da educação no âmbito da contradição entre as classes e na disputa pela hegemonia política. Ao mesmo, tempo criticou-se o fato da escola técnica pública ter como objetivo central apenas servir como *locus* da formação da juventude e de futuros trabalhadores, mas não envolveu-se na constituição de sujeitos comprometidos com a democracia, e de uma educação não dualista e não submetida à dimensionalidade do capital.

Os anos 90 estão marcados por um contexto econômico de base de acumulação financeira que estimula a expansão da taxa de lucros. Por outro lado, a reconversão produtiva em âmbito internacional e nacional demanda por um novo perfil do trabalhador, agora marcada pela necessidade de ter uma formação básica - alfabetização com leitura e escrita, seguida da alfabetização tecnológica. A presença dos organismos internacionais, nos anos 1990, é marcada pelo papel que desempenham em termos organizacionais e na definição das diretrizes educacionais dos países dependentes de financiamentos externos.

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtiem, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial. Financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a Conferência apresentou “uma visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Os governos presentes, agências internacionais, organizações não-governamentais comprometeram-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos. Também em 1990, a

Cepal (Comissão para a América Latina e o Caribe) publicou *Transformación productiva com equidad*, que enfatiza a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva. As reuniões das agências sinalizavam a urgência desses organismos para realizar ampla reforma dos sistemas educacionais com vistas à capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica. Em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (Shiroma et al.,2002, p.57-58).

Entre 1993 e 1996, a UNESCO e o Banco Mundial, por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, produziu o Relatório Delors<sup>55</sup>, onde fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização, evidenciando o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O relatório considerava educação como instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos desafios gerados pelas tensões mundiais, resultantes da mundialização e das tecnologias de informação. Sugeria ainda, a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos. Em 1995, o Banco Mundial, publicou o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, reiterando os objetivos de eliminar o analfabetismo, dentre outras, o estreitamento de lados da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação. Retoma a Teoria do Capital Humano (Theodore Schultz, 1979)<sup>56</sup>. É neste

---

<sup>55</sup> DELORS, Jacques (org.) *Educación um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3.<sup>a</sup> ed. SP: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.P.101-102. “A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. *Aprender a conhecer* significa beneficiar-se das oportunidades de educação ao longo de toda a vida, é a educação permanente; *Aprender a fazer* não é somente a qualificação profissional, mas competências para garantir a empregabilidade, alternância de ensino e trabalho; *Aprender a viver juntos*, saber trabalhar em equipe, tolerar as diferenças, saber gerir conflitos no pluralismo, da compreensão mútua e da paz,e *Aprender a ser*, desenvolver a autonomia, a capacidade de discernimento, memória, sentido estético e, sobretudo, a capacidade para comunicar-se”.

<sup>56</sup> SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*: Fatores econômicos da educação. P. 16 - 87. 1979. (Prêmio Nobel de Economia). Os investimentos em educação trazem retorno em produtividade para as nações e lucros para os trabalhadores. A educação aumenta a capacidade de adaptação das pessoas às oscilações da economia. O aumento dos níveis de instrução podem significar aumento do produto nacional. Os níveis de instrução elevam a produtividade da economia do país e dos indivíduos. Portanto, investir em educação significa que os custos valem os benefícios mesmo considerando que a educação é consumo.

contexto que a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 é aprovada. Onde a educação básica tem “*por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (Lei nº 9.394/96, art. 22) e organizam-se nos níveis fundamental e médio (art. 24).

Dentro de um quadro de país periférico subordinado ao capital internacional, cujas idéias liberais são aplicadas com alguma distorção, ora no período escravista, na transição para o industrialismo e no capitalismo financeiro, a importação de idéias e processos do Primeiro Mundo não se ajustam adequadamente a nossa realidade. No campo da educação, estimulados por agências internacionais, as autoridades do governo disseminam reformas “fora do lugar” que não correspondem às necessidades locais (Schwarz, 1981). Nos anos 1940 e 1950, a implantação do ensino técnico industrial teve a assessoria da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI); nos anos 1950 e 1960, a renovação da educação primária pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE);<sup>57</sup> nos anos 1960 e 1970, a reforma da universidade por meio dos Acordos MEC-USAID,<sup>58</sup> e nos anos 1980 e 1990, pelos convênios MEC-BIRD, investiu-se no ensino fundamental, em detrimento do ensino superior público, sob o argumento de que ofereceria melhor taxa de retorno econômico.

*O Banco Interamericano de Investimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) também atuaram com a participação ativa e consentida do governo federal, nos anos 1990, na reforma do ensino médio e técnico por meio de vários instrumentos legais – sendo os mais decisivos o Decreto nº. 2.208/97, a Portaria MEC 646/97 e a Portaria MEC nº. 1.005, que criou o Programa de reforma da Educação Profissional (PROEP), que viabilizaria, com recursos financeiros, a aceitação da reforma. Com esses instrumentos principais, seriam induzidas a redução progressiva de vagas no ensino médio de nível técnico – até sua extinção no prazo de cinco anos-, a criação dos cursos básicos de educação profissional, não sujeitos a regulamentação, e a expansão dos cursos de tecnólogos e licenciaturas de nível superior nas escolas técnicas, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológicas.*(Frigotto & Ciavatta, 2004 p.13).

---

<sup>57</sup> PAIVA, Edil V; PIXÃO, Lea P.A. *Americanização do ensino elementar no Brasil*. Niterói; EDUFF, 2002

<sup>58</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

A adoção do pensamento pedagógico empresarial, das diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais como diretriz e concepção educacional do Estado resultou numa *subordinação consentida* aos organismos internacionais (Frigotto & Ciavatta, 2003), e na adoção de uma perspectiva pedagógica individualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização, com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. A formação profissional, portanto, se desenvolve neste contexto de “privatização do pensamento pedagógico”.

Na década de 90, a pesquisa educacional sobre os impactos da política neoliberal implantada no Brasil aponta para resultados decorrentes do enxugamento das funções do Estado. A redução do Estado ocorre através de medidas visando eliminar ou restringir o protecionismo do mercado interno, a sua participação na produção de bens e prestação de serviços, a regulamentação do mercado de trabalho, assim como a supressão e a redução dos direitos sociais e trabalhistas. No âmbito educacional, essa política foi acompanhada da reforma do ensino profissional, cujo principal objetivo configurou-se na fragmentação da formação profissional, restabelecendo, no Brasil, a dualidade do ensino. O Decreto Lei 2.208/97 visou atender aos interesses de um novo modelo de formação profissional num contexto marcado pela interferência dos organismos financeiros internacionais.

Em nome de um anunciado cenário mundial em que as fronteiras entre as nações estariam se estreitando e o acesso aos bens materiais e culturais se tornaria cada vez mais possível, a ideologia da globalização se espalhou pelos mais diversos campos da vida social. Na esteira das transformações ocorridas nos processos de produção, produziu-se um discurso em que predominava a urgência na formação de um “novo” tipo de trabalhador, autônomo e coletivo. Este discurso apresentava como um de seus pressupostos que a introdução de novas tecnologias nos processos de produção, assim como suas novas formas de organização trariam a necessidade de incorporar novos requisitos à formação do trabalhador, promovendo uma maior qualificação da força de trabalho. O debate sobre a reestruturação produtiva e a qualificação do trabalhador foi objeto, também, de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, destacando-se para fins deste trabalho os estudos

educacionais que foram realizados na década de 90. A pergunta que se colocava para os estudiosos girava em torno de saber quais seriam as conseqüências para a formação do trabalhador, em virtude das mudanças que vinham ocorrendo nas condições de produção. Como decorrência desta, várias questões se colocaram na pauta de discussões, sobre a formação profissional na fase atual do capitalismo, tais como: politecnia, polivalência, qualificação, competências, todas elas enfrentadas a partir de contradições e perspectivas diversas nos enfoques de estudo.

A globalização ou a nova ordem mundial consiste no reconhecimento de instituições governamentais criadas para servir aos interesses transnacionais, por meio do planejamento e da execução de políticas que exacerbam a polarização entre ricos e pobres (Chomsky,1996). O aspecto ideológico da globalização serve também como uma medida para legitimar as reformas estruturais necessárias à atual fase do capitalismo em escala mundial. Nos países periféricos a continuidade de acumulação se daria pela troca e pela circulação do capital, excluindo a força de trabalho. Neste sentido, as reformas na educação profissional estariam limitadas a formar trabalhadores com baixa qualificação: *“excluindo todo o suporte para a educação de caráter tecnológico e para a produção de conhecimento novo nas universidades”*. O conjunto dessas normatizações contribui para o *“empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome da valorização da experiência, da competência e da habilidade”*. Assim a educação profissional estaria pautada na concepção do mercado e dos homens de negócio, onde a qualificação passa a ser vista como condição para que o indivíduo possa se adaptar ao mercado (Leher,1998).

O aspecto ideológico da formação do trabalhador também é identificado a partir de um histórico acerca do debate das duas centrais sindicais – CUT e Força Sindical – e da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) sobre a formulação de propostas acerca das mudanças nos processos produtivos e a formação do trabalhador. Deluiz (1997) identifica que do ponto de vista dos empresários, suas propostas vêm retomar a teoria do capital humano (o investimento do trabalhador em si próprio lhe possibilitaria aumentar seus rendimentos), agora mais *“humanizada”*. Compreende-se que esse caráter mais humanizador no discurso do empresariado exerce uma função ideológica importante para a nova lógica de subordinação do trabalhador ao capital. Esse discurso apologético mostra que, se por um lado, a política neoliberal teria logrado êxito com relação à contenção do surto inflacionário da década de 70 e da valorização do capital, por outro, teria acarretado o

desemprego estrutural, a debilitação do movimento sindical e a redução dos salários. Entre as conseqüências da globalização nos processos produtivos, no caso do Brasil, a reestruturação produtiva marcou uma forte queda do emprego industrial, acompanhada de um elevado incremento na produtividade, havendo, como contraponto, o crescimento da participação do setor terciário. Em 1989, esse mesmo setor foi responsável por 69,1% do conjunto da PEA urbana ocupada e, em 1995 já abarcava quase 74% (Pochmann, 2000:77), ao mesmo tempo que ocorria a informalização das atividades ocupacionais e, em paralelo, a queda real de salários. Diante desse quadro, indaga-se que tipo de formação profissional seria necessária para o “trabalhador coletivo global”? Há uma contradição que faz com que a mesma política neoliberal que acarretou um desemprego massivo proclame a urgência de ações pedagógicas com o objetivo de favorecer o reingresso no mercado da mão-de-obra evadida dos processos produtivos. Nesse sentido, a formação profissional seria promovida pelas necessidades do mercado, a determinante destas mesmas exigências (Souza, 1996). Em outras palavras, a mesma empresa que demitiu ontem, hoje emprega aquele que buscou qualificação mesmo estando do lado de fora.

Esta contradição é apontada também por Aranha (1996), que analisa as propostas de diferentes setores da sociedade no tocante à formação profissional e à educação básica. A autora parte da seguinte questão: “*Seria possível, no contexto de um país dirigido por um governo com orientação neoliberal explícita, um tratamento diferenciado para a formação do trabalhador, que fosse verdadeiramente democrático, voltado para a construção de um ser humano livre e crítico?*” (revista *NETE*, 1996, p. 112). Para tanto, discute, em particular, o projeto desenvolvido pela FINEP, do Ministério da Ciência e Tecnologia, que tem como objetivo fornecer recursos para a qualificação dos trabalhadores pelas empresas, cuja contrapartida oferecida é bastante vantajosa. As empresas que decidiram se engajar no projeto poderiam contar, inclusive, com o financiamento de 90% do projeto a ser realizado através de três vias: sistema de ensino próprio, sistema de ensino terceirizado e sistema de ensino público. Ainda o documento “*Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*”, do Ministério do Trabalho, coloca como condição para a competitividade das empresas a formação de ‘cidadãos competentes’. Existe então uma educação que vai ao encontro dos interesses mercadológicos. Nesse sentido, a visão que se passa é a de que as relações sociais existentes na atualidade são desprovidas de qualquer contradição. Após analisar o projeto da FINEP, Aranha (1996)

conclui que por trás do “consenso fictício” há o “dissenso real”, na medida em que o projeto analisado “subordina a formação dos trabalhadores, mantida com recursos públicos (...) à gestão das empresas, reforçando a privatização do público em adiantado processo no país” (Revista *NETE*, 1996, p. 117).

Ao analisar as implicações do neoliberalismo sobre a economia dos países latino-americanos, mencionando os casos do México, Argentina e Brasil, ambos desenvolvendo políticas de submissão ao FMI, Del Pino (1995) identifica que “o modelo neoliberal tem como premissa a entrega da condução real da economia e a concentração dos benefícios para um pequeno grupo tecnocrático e os proprietários do capital financeiro”. Argumenta que as novas tecnologias aumentam a possibilidade de maior controle do empregador sobre o empregado. Concordando com Sennett (2000, p. 56), de que os programas de computador que padronizam procedimentos operacionais (SIMS) aumentam o poder de controle dos gerentes por meio da avaliação de quais programas ou de quem deve ser cortado. “*Delaying*” [remover camadas] é a “desagregação vertical” é a prática de oferecer a um menor número de administradores o controle sobre um maior número de subordinados. O efeito mais destacado dessas práticas de “reengenharia” é o desemprego. Del Pino argumenta que além do controle físico do trabalhador há o controle da subjetividade. Neste sentido, a qualificação e certificação seriam as novas exigências para a formação do trabalhador. Neste quadro, os problemas da educação se reduziriam ao gerenciamento, medição, fé e participação nas propostas do mercado.

Os documentos do Planfor<sup>59</sup> anunciavam a necessidade de substituir o modelo de “formação” profissional adequado a um contexto de forte presença do Estado,

---

<sup>59</sup> O PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador no Brasil) é uma política pública de qualificação profissional, balizado por alguns princípios básicos: construção coletiva, pesquisa-ação, conflito que busca consensos envolvendo diversos atores interessados na questão do trabalho e qualificação: governo, empresários, trabalhadores, entidades de ensino e pesquisa. Iniciado em 1995, é um dos mecanismos da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), no âmbito do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador. O FAT patrocina diversos tipos de ações destinadas a gerar trabalho e renda, melhorar as condições de acesso ou permanência no mercado de trabalho e proteger a pessoa desempregada, como por exemplo: o seguro-desemprego, a intermediação de mão de obra, o pagamento de abonos salariais, os investimentos produtivos, o crédito popular, a informação sobre o mercado de trabalho e a qualificação profissional esta por meio do PLANFOR. Este Plano tem como meta a qualificação profissional de 20% ao ano da PEA, através da consolidação de parcerias, mobilização da capacidade e competência da rede de educação profissional do país, de modo a otimizar os recursos do FAT, que financia 7% da PEA ao ano, ficando os outros 13% restantes por conta de outros fundos. O público prioritário compõe-se de grupos vulneráveis, que têm dificuldades de acesso a outras alternativas de qualificação profissional. A meta é alavancar ou “catalisar” recursos e parcerias com o setor público ou privado. Outra dimensão metodológica e operacional é o direito do cidadão produtivo, em bases contínuas, permanentes, em caráter complementar

implementador de uma política de industrialização baseada na substituição de importações que, em nível da organização e gestão da produção, se pautava nos princípios do taylorismo e do fordismo. Neste quadro, a força de trabalho apresentava baixos níveis de escolarização e a qualificação e a formação profissional se apresentavam descoladas da educação básica. Para mudar a situação e se inserir no novo contexto capitalista, dominado pela globalização, o Planfor propunha uma “educação” profissional baseada numa nova dinâmica de acumulação capitalista, onde o Estado deixava de ter papel regulador e as instituições da sociedade civil passariam a exercer papel importante na condução direta das atividades educacionais. Dentre as dificuldades de implementação do Planfor destacam-se a dificuldade para promover a superação da dicotomia entre educação básica e formação profissional, devido à falta de articulação entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação; dificuldades para promover a educação em bases contínuas e flexíveis; dificuldades em promover a superação do caráter assistencialista ou contencionista da educação profissional; e dificuldades na construção da Rede Nacional de Educação Profissional, na medida em que a transferência de recursos poderia fortalecer a lógica de mercado. Conclui-se que a adequação da educação profissional não pode se restringir a projetos educativos às demandas imediatas do sistema produtivo e do mercado de trabalho.

Segnini (2000) discute a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento, indagando se esta relação se daria em função das novas exigências dos processos produtivos em uma economia globalizada, ou, ao contrário, se constituiria num processo social de legitimação das mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precarização social. Os dados sobre a desigualdade social indicam que “desenvolvimento econômico não mais significa desenvolvimento social”. Por outro lado, demonstra que, em 1996, o crescimento do desemprego se deu justamente entre os trabalhadores mais escolarizados, com segundo e terceiro grau completos. Mostra também que questões de gênero e etnia influenciam fortemente a compreensão das contradições entre educação e trabalho e reconhece que escolaridade e formação profissional são condições necessárias, porém insuficientes, para o desenvolvimento. A complexidade do desemprego brasileiro

---

( e nunca substitutivo) à educação básica (fundamental e média) que é um direito do cidadão. (MTb,PLANFOR “*Como o Governo Federal e o M.TE estão qualificando o Brasil* Brasília, jun/2001:10 e Ministério do Trabalho e Emprego/SPPE-DQP-FAT, Brasília jun/2001:5).



revela que no segmento de pessoas com mais de oito anos de escolaridade se verifica o maior crescimento na participação do grupo de desempregados, incremento na ordem de 620 % entre 1989 e 1998: o que torna evidente que o aumento dos índices de escolarização na sociedade brasileira não tem sido acompanhado pela geração de postos de trabalho (Oliveira, 2002; Pochmann, 2001).

A qualificação profissional pode redundar em ganhos para o patronato, portanto nada mais justo que eles sejam responsáveis pelos seus custos. Ramon de Oliveira (2002) aponta para a ampliação da oferta de educação tecnológica pela rede privada. No ano de 2001, foram credenciados 22 novos Centros de Educação Tecnológica, sendo todos eles ligados à iniciativa privada. E argumenta que a profissionalização está posta à venda como uma mercadoria, especificamente no que se refere à supervalorização das competências.

Há perspectivas que identificam possibilidade de emancipação dentro do novo perfil do trabalhador. As mudanças que vêm ocorrendo no capitalismo contemporâneo provocaram um deslocamento da noção de qualificação para a de competência tanto na esfera educativa, quanto na esfera do trabalho. Embora haja contradições elas permitem o desenvolvimento de espaços para a construção da cidadania, mesmo sob a demanda produzida pelo capital para atender às necessidades do mundo do trabalho (Desaulniers, 1997). Jorge (1998) apresenta uma alternativa de ensino, cujos fundamentos sejam deslocados do mundo do trabalho *para o ideal da formação do homem emancipado*. As formas de produção em vigor fazem emergir o ideal de “homem-consumo”, no contexto da mercantilização dos valores o homem fica cada vez mais solitário. Daí a importância de se promover uma educação humanista voltada para a formação de valores como a solidariedade, a democracia e a emancipação.

Lacerda (1997) introduz o conceito de “alfabetização científica”, que deve ser entendida como “uma série de conhecimentos gerais relacionados à natureza, aos resultados e à relevância do empreendimento científico”. A alfabetização científica está relacionada ao conceito de “saber funcional”, entendido como um tipo de saber próprio ao saber técnico, “voltado para a resolução de problemas concretos e para a intervenção profissional enquanto detentor de saberes úteis, significativos e pertinentes. Assim, identifica na formação profissional dos jovens a ausência de currículos voltados para a “apreensão dos princípios científicos de base”, essenciais para que o indivíduo possa

compreender, interpretar e interferir adequadamente em discussões, processos e situações de natureza técnico-científica ou relacionados ao uso da ciência e da tecnologia. Lacerda afirma ser inevitável dotar o cidadão de conhecimentos de base contidos numa “alfabetização científica de qualidade”, e permanece, indiferente às críticas de estudiosos sobre as conseqüências negativas das mudanças tecnológicas que tornam a sociedade mais excludente e totalitária (Toffler), a falta de compreensão por parte dos usuários finais (Hobsbawn) o fim do indivíduo como ator cultural (Touraine) e a eliminação de postos de trabalho (Apple).

Deluiz (1996) discute os desafios postos à formação profissional diante da globalização econômica, analisando essa questão sob a ótica das empresas e das instituições formadoras. Entende que não se trata mais de uma qualificação formal, mas de uma “qualificação real do trabalhador”, na medida em que engloba as competências necessárias para o “saber-ser” e não mais o “Saber-fazer” (Jacques Delors, Unesco; taxionomia de Bloom)<sup>60</sup>. Assim, a abordagem das competências, serve para adequar a formação exclusivamente às necessidades da reestruturação produtiva, portanto, das exigências empresariais; numa avaliação das competências estritamente individual, o que seria uma contradição, já que um dos aspectos das mudanças nas condições de produção, segundo a autora, é justamente, o trabalho em equipe.

A dualidade do ensino médio é enfatizada por Machado (2000) que aponta o uso ideológico da noção de competências. Ao longo dos anos, os pressupostos que embasaram a legislação da formação profissional estiveram subordinados “ao interesse econômico, ao funcionar como qualificadora de mão-de-obra e de força de trabalho”, reforçando as relações de exploração capitalista. Como contraposição a essa concepção, a autora cita as propostas ligadas à teoria histórico-crítica “e à “educação politécnica”, que estariam, hoje, criticando as atuais reformas (Lei 9.394/96). O modelo flexível requer mais habilidade subjetivas (saber ser, saber-aprender) do que habilidades objetivas (saber-fazer). Os formadores do SENAI concebem as questões do trabalho a partir da lógica empresarial porque revelam uma idéia articulada ao mundo da produção.

---

<sup>60</sup> BLOOM, Benjamin S et al . *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972 e *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio afetivo*: Porto Alegre: Globo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972. Classificação de comportamentos que permitem traçar objetivos de ensino e definir critérios para avaliação de aprendizagem.

Existe uma polêmica entre aqueles que consideram as mudanças como estratégia para maior produtividade e eficiência do capital e outros que atribuem as mudanças a uma forma de atendimento das reivindicações dos trabalhadores. Referindo-se especificamente ao caso brasileiro, considera-se que apesar do processo de industrialização aqui ter se dado com velocidade e vigor notáveis, sua marca é o baixo dinamismo tecnológico, fragilidade crucial no momento da reestruturação com base na aceleração da mudança tecnológica. Ribeiro (1996) identifica que, com exceção da chamada indústria de ponta, existiria ainda uma força de trabalho com baixo nível de qualificação e baixo grau de escolaridade. Aponta como barreiras a serem enfrentadas a “cultura empresarial” caracterizada pelo autoritarismo e centralização da administração, traduzindo-se numa “desconfiança mútua entre dirigentes e empregados”. Em vista disso é necessário considerar que “qualquer aumento de competitividade deve envolver a modernização das unidades de produção nos aspectos tecnológico, estratégico e cultural”. Neste sentido a formação profissional torna-se um instrumento capaz de enfrentar o “analfabetismo funcional”, garantindo uma massa inicial mínima de conhecimentos tecnológicos e industriais; um sistema de valores e normas suficientemente convincente para funcionar como tal; modelos organizacionais modernos e alternativos aos importados de educação profissional. Ou seja, uma nova cultura capaz de dar conta da inovação tecnológica.

A urgência em criar mecanismos para a formação do trabalhador é desenvolvida por Tauille (1997). Analisando o caso do Brasil, ressalta que a partir da década de 80 o país passou a vivenciar o descontrole inflacionário e, como consequência, a estagnação da demanda, situação esta que teria sido superada a partir da década de 90, por meio da abertura dos mercados. O autor conclui que mais do que ter um Estado “enxuto”, é preciso recriar um aparato estatal que seja ágil, flexível e democrático, e que, por isso mesmo, seja forte. Num contexto em que o trabalho passa a ser visto como um valioso recurso de produção, em condições totalmente diversas das condições dadas pelo fordismo, agora através do “trabalho criativo, instruído, engajado e com poder de decisão”. Daí a urgência em formar esse tipo de cidadão.

O significado de competência é tomado do ponto de vista da sociologia do trabalho por Schwartz (1998) que analisa inúmeros casos de empresas de diferentes ramos de atuação e as diferentes exigências para um profissional competente. Ressalta que, ainda que essa questão se coloque objetivamente, é muito difícil estabelecer parâmetros de

competência quando se trata da atividade do trabalho. Por outro lado, Miranda (1995), analisa, sob o ponto de vista da psicologia da aprendizagem, os pressupostos teóricos do construtivismo de Piaget. Remetendo-se ao seu conceito de inteligência. A autora sustenta que a concepção de inteligência formulada por Piaget está consoante com as exigências de uma nova capacitação intelectual e moral para o trabalho tecnificado na sociedade global. Proa (1997) traz uma discussão epistemológica sobre a ciência, o saber e as disciplinas para mostrar os mecanismos pelos quais operam a profissão e a técnica. Numa visão antropológica e filosófica, o autor faz uma reflexão acerca do profissional nas sociedades arcaicas e nas sociedades modernas. Souza (1997) critica as análises sobre as transformações nas condições de produção em que o fator tecnológico é determinante, demonstrando que elas comprometem a compreensão das contradições entre capital e trabalho, na medida em que ignoram a relação entre superestrutura e infraestrutura e, por conseguinte, não levam em conta que ‘as formas de organização do trabalho, dos sistemas de qualificações ou dos níveis de promoção que são inteiramente dependentes das relações de força e dos compromissos que podem ser estabelecidos’. Souza busca em Gramsci seu referencial de análise, especialmente no que diz respeito à concepção deste autor para a relação entre infraestrutura e superestrutura. Conclui que “o desenvolvimento dos processos de produção não gera, por si mesmo, descontinuidades no modo de produção e nas relações capitalistas de produção”. Ou seja, mesmo que mude a tecnologia, as relações de produção permanecem.

A preocupação da comunidade acadêmica ligada à educação e ao trabalho identificada nos anos 90 aponta diferentes direções: empobrecimento do currículo em nome das competências individuais e empresariais; diante do desemprego massivo, o trabalhador tem que buscar qualificação fora da área empresarial para poder voltar para a empresa (qualificação de nível básico); o Governo se afasta da formação profissional deixando-a para a sociedade civil; formação subordinada do trabalhador feita com recursos públicos (agências estatais deslocam dinheiro público para o setor privado fazer a educação profissional com aval do Ministério do Trabalho).

#### **1.4. O ensino médio e o papel do trabalho, do conhecimento e da cultura**

Qual é a relação do ensino médio com o desenvolvimento, a ciência e a tecnologia? Como fica a dualidade estrutural diante destas questões? De que modo a ciência, como produto, gera demanda de alfabetização científica? Como o sistema de ensino responde a essa questão? Politecnia: uma forma de inserção? Existe?

O novo perfil do trabalhador materializa-se na proposta da formação profissional polivalente, necessariamente aplicada após a educação básica de 11 ou 12 anos de escolaridade. O discurso industrial também entende ser indispensável ao trabalhador conhecer não só a sua área de atuação, mas também todo o processo produtivo. Com efeito, a dimensão infraestrutural da politecnia também identifica o desenvolvimento científico, tecnológico e organizacional, que tem como cerne a aplicação da microeletrônica à automação industrial, como vetores fundamentais para a busca por um novo perfil para a formação humana. Além disso, a concepção de educação politécnica também pressupõe a ampliação da educação básica, abrangendo o ensino médio, assim como sua extensão a toda a população em idade escolar.

No entanto, a dimensão utópica e a dimensão pedagógica da concepção de educação politécnica apontam para limites importantes para o pensamento pedagógico industrial: a concepção de homem omnilateral. Uma prática educativa, e mesmo a formação profissional, que se pautem na busca da construção omnilateral do educando não pode estar restrita às limitações impostas pelas demandas dos interesses econômicos imediatos. Em outras palavras, a concepção de educação politécnica se contrapõe firmemente à instrumentalização e redução da formação humana aos desígnios do mercado. Para Antunes, “o momento da omnilateralidade humana [...] transcende evidentemente em muito a esfera do trabalho [...], mas deve encontrar neste plano a sua base de sustentação” (Antunes, 1995: p. 84-5. *Apud* Rodrigues 1998, p.139-140). Reafirma o argumento de que a educação não pode se submeter aos ditames do mercado:

*“Assim, a educação sob qualquer designação ou adjetivação – não pode se reduzir às dimensões ditadas pelo Deus Mercado, pois assim se tornaria um instrumento de unilateralização do homem e transformar-se-ia de caminho à liberdade em funcionalização dos trabalhadores-mercadorias de acordo com as novas demandas da economia capitalista.” (Rodrigues op.cit., p. 140).*

A diferença entre uma formação voltada para o mercado e uma formação que busca a emancipação se exprime:

*“Enfim, pode-se demarcar que o horizonte da formação polivalente proposta pelo discurso industrial é o mercado, enquanto o horizonte da educação politécnica é o homem omnilateral, a busca da liberdade no e do trabalho.” (Idem p. 140)*

Há um outro aspecto do ensino médio que precisa ser identificado para que se possa distanciar cada vez mais de uma educação marcada pela dualidade. Trata-se da Tecnociência na formação do cientista no segundo grau. O curso técnico de nível médio precisa ter maior articulação com a universidade porque ele não pode ficar só reproduzindo as coisas produzidas pelas indústrias de outros países. O sujeito fica sem saber por que faz as coisas, na medida em que já vai receber o software pronto. Ele precisa saber como e para que e para quem funciona. O Ensino Médio Técnico deve ser campo de inovação tecnológica? A Caixa-preta (Latour, 2000) é apresentada e precisa ser aberta nos laboratórios do ensino médio, em diálogo com a universidade e com as empresas, no exercício pleno da intersubjetividade da ciência. Infelizmente isso não pode se realizar plenamente porque há uma falta generalizada de laboratórios equipados o que impede a realização de experiências. Contudo, o fato da ciência ser intersubjetiva é uma realidade. A realização do trabalho científico em rede, que Latour denomina de tecnociência, devido aos custos onerosos para tornar fatos moles em fatos duros (isso é difícil de se realizar) leva à formação da aliança entre a universidade-empresa-governo, denominada de Tripla Hélice. Essa aliança implica a participação autônoma dos envolvidos. Como estão colocados os interesses desses atores sociais na escola técnica? Fomos buscar respostas a essas questões junto aos atores sociais específicos: empresários e governo.

### 1.5. Educação para a competitividade ou para a cidadania?

Sobral<sup>61</sup> discute a abordagem contemporânea dada à educação na sociedade brasileira, sobretudo as idéias de educação como promotora de competitividade e de cidadania social.

A legitimação da educação ocorre de diferentes formas nos períodos históricos específicos. Nos anos 50 até o início da década de 60, a educação representava **mobilidade social**, permitindo às pessoas a ascensão na hierarquia de prestígio e, para a sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social. Período caracterizado por Florestan Fernandes (1972) como passagem de uma ordem social estamental para uma ordem competitiva.

Na década de 60 e nos anos 70, há uma ênfase em evidenciar os aspectos econômicos da educação. A partir do trabalho de Schultz (1973) são utilizados conceitos como o de capital humano, para explicar o **investimento**, a produtividade e taxa de retorno - individual e social, os custos da educação e a concepção da mesma enquanto mercadoria. Fala-se na formação de recursos humanos no ensino médio, na graduação e pós-graduação, para acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

No final da década de 70, com o final do milagre econômico brasileiro, a educação passa a ser considerada politicamente no seu papel na construção da cidadania. Há um aprofundamento da discussão sobre o papel das políticas públicas na construção da democracia e da **cidadania**. A busca da autonomia pelas instituições e pelos indivíduos fundamenta a geração de conhecimento científico e tecnológico para superar a dependência. Neste projeto de autonomia, a competência científica e a consolidação da pós-graduação na universidade eram muito importantes.

Já na década de 90 a educação é considerada, sobretudo, **promotora de competitividade**. *“Essa educação que possibilita a competitividade dá ao indivíduo a condição de **empregabilidade** e traz para a sociedade a modernidade associada ao desenvolvimento sustentável”* (Sobral: 5). O contexto mundial deste período é marcado

---

<sup>61</sup> SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social? São Paulo em Perspectiva*, revista da Fundação Seade, vol. 14, nr. 1. Educação estrutura e mudanças.

pela globalização e pela menor intervenção do Estado na economia, o que estimula ainda mais a competição entre os países e entre as empresas. O novo paradigma produtivo, cuja base técnica é eletroeletrônica, está ancorado, sobretudo, no conhecimento e na educação. Vivemos na sociedade do conhecimento: “*O conhecimento, que sempre havia sido um bem privado, transformou-se em bem público*” (Drucker, 1996:3).

A busca da competitividade no mundo atual leva à maior procura do conhecimento e da educação pela sociedade; por outro lado, é também a democratização da sociedade que demanda uma maior responsabilidade social do conhecimento. Segundo Gibbons<sup>62</sup> (1994), a massificação do ensino superior também viabiliza a emergência do novo modo de produção de conhecimento, pois se diversificam os lugares de pesquisa e cresce o número de pessoas com competência demais para ser absorvido apenas nas universidades. Além disso, o desenvolvimento das tecnologias de informação permite a interação entre as diferentes instituições: universidades, governo, empresas, Ongs e diferentes países, possibilitando a realização de pesquisas em rede.

Gibbons aponta para a **heterogeneidade institucional** como uma característica importante da produção científica e tecnológica contemporânea, supondo que essa produção se faça agora em vários lugares, como laboratórios governamentais, empresas privadas, além das universidades. Leydesdorff e Etzkowitz (1996)<sup>63</sup> sublinham a importância da universidade na “tripla hélice” e sugere estudar a importância da universidade na dinâmica das relações entre a universidade, o governo e a indústria. Já Knorr-Cetina, trabalha com o conceito de “arenas transepistêmicas”, considerando, no processo de produção do conhecimento, as decisões negociais dos pesquisadores e de outros atores não científicos, mas que também participam do processo muitas vezes com interesses nos resultados das pesquisas (empresários, governo, ONGs).

---

<sup>62</sup> GIBBONS, M; LIMOGES, C; NOWOTNY,H; SCHWARTZMAN,S; SCOTT,P & TROW, M. *The new production of knowledge; the dynamics of science and research in the contemporary societies*. Sages, Londres, 1994. (Introdução e cap. 1).

<sup>63</sup> ETZKOWITZ, H & LEYDESDORFF, L.”*Introduction to a special issue on science policy dimensions of the Triple Helix of University-Industry-Government relations*. In Science and Public Policy, 1997.  
*The triple helix: university- industry – government relations; a laboratory for knowledge base economic development*. In: EAST Review,1995, vol. 14, nr. 1. pp.14-19



Com o fenômeno da democratização aumenta a necessidade de “social accountability” do conhecimento, ou seja, de uma maior participação da sociedade no processo do conhecimento, pois a opinião pública tende a cobrar mais resultados da pesquisa científica e tecnológica. Isso faz com que aumente o peso das pesquisas temáticas e determine as agendas de pesquisa em função de demandas externas. É desta forma que pensamos sobre o trabalho intelectual desenvolvido no ensino médio, como instância de desenvolvimento de conhecimento.

Sobral e Trigueiro (1994), ao pensarem no eixo orientador da pesquisa universitária na atualidade, concluíram que os eixos se associam à economia e à intervenção social, refletindo as idéias de educação para a competitividade e educação para a cidadania. Na década de 90, a educação está sendo pensada como educação para a competitividade (mais no nível médio e superior) e como educação para a cidadania social (mais no nível fundamental). Por quê existe esta separação? No que se refere à educação, a dimensão econômica e social não são necessariamente excludentes. A visão utilitarista não pode eliminar a visão humanista fundamental na formação humana, objetivo principal do trabalho da escola. Entretanto, a escassez de recursos é o fator determinante para que haja esta separação, conforme já vimos anteriormente.

A globalização aparece como um empecilho para a participação da sociedade nas decisões democráticas, especificamente as que estão relacionadas ao desenvolvimento tecnológico. Isto serve como um ponto de fuga para a busca do caráter integrador que competitividade industrial deve ter quando articulada com políticas de desenvolvimento com caráter integrador. No Brasil, necessariamente as saídas mais autônomas passam pela ampliação dos espaços de intervenção dos setores mais humildes da sociedade, tanto no plano político quanto no acesso à riqueza, é neste sentido que se tornaria possível uma educação profissional articulada com os interesses majoritários da população (Oliveira, Ramon, 2000).

Enquanto vigorou a certeza do pleno emprego foi possível executar uma educação profissional que preparasse para os postos de trabalho, essa era a finalidade da socialização desenvolvida pela educação, tanto em termos de ensino médio quanto no ensino superior. Com a crise dos empregos, caracterizada pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais o desenvolvimento de projetos sociais integrados tornou-se frágil. Foi neste contexto que surgiu o ideário da LDB nº. 9.394/1996, prevendo caso não se pudesse preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, a preparação deveria ser “para a vida”:

*“Sob um determinado ideário que predominou na nossa sociedade nos anos 1990, preparar para vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.” (Ramos, O Ensino médio; eixos e concepções. 2004, p. 39).*

No Brasil, a integração entre a formação geral e formação técnica sempre esbarrou na dualidade da sociedade de classes. A integração da formação básica com a formação técnica tem vivido este impasse cultural, em que o curso superior é o que tem valor econômico. Como pensar uma educação básica que inclua a dimensão técnica e formação geral. No contexto atual, voltado para o desenvolvimento da ciência e na necessidade de uma educação tecnológica que responda às exigências de uma leitura atualizada do mundo. A base conceptual da educação básica deve reconhecer a necessidade de tomar decisões locais, e uma delas é ter uma escola de qualidade que garanta um aprendizado contínuo. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma. A educação, portanto, é determinada e determinante, sendo decisiva também para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

## 2. A FAETEC no contexto brasileiro

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), rede de educação, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, é resultado ou acúmulo de todas as experiências de ensino técnico e profissionalizante do Rio de Janeiro e Brasil. Surgiu a partir de acertos, erros e críticas, principalmente quanto ao aspecto tecnicista do ensino profissionalizante (Biar, 2001).<sup>64</sup> Foi uma forma de ampliar a oferta de ensino para inserção no mercado de trabalho, que se reduzia às experiências, quase em sua totalidade, à esfera federal, e ao mesmo tempo restrita às capitais e a alguns municípios de relevante densidade demográfica e econômica.<sup>65</sup> A crítica feita às escolas técnicas é que elas reforçavam as diferenças regionais, e, conseqüentemente, sociais porque nelas, não estudavam setores que buscavam formação para o mercado de trabalho, mas qualificação técnica para enriquecimento dos seus currículos ou graduação. Ou seja, a escola técnica federal era freqüentada por setores sociais que tinham possibilidades de continuar seus estudos. O ingresso era feito através de concursos com baixa oferta de vagas, e os que passavam vinham preparados, inclusive com reforço de cursos preparatórios.

A FAETEC foi fundada a partir da Lei 2.735, de 10 de junho de 1997, a FAEP (Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro) passou a chamar-se FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). A mudança não se restringia ao nome. A nova fundação passou a gerenciar a rede de Ensino Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro, conforme o artigo dois da referida lei. O período de 1997 a 1998 foi de estruturação e implantação, com alcance restrito no âmbito quantitativo. Inicialmente, a FAETEC foi criticada por oferecer serviço a uma parcela pequena da população, porém, a partir de 1998 a 2002, a Instituição passou por uma fase de expansão e consolidação,

---

<sup>64</sup> BIAR, Marcelo Coimbra. "A experiência FAETEC" *In: A FAETEC e a Educação no Brasil: Reflexão e Transformação*. Rio de Janeiro:FAETEC,Centro de Memória, 2001, p. 69-100.

<sup>65</sup> Deve-se considerar que, entre as instituições públicas responsáveis pelo ensino profissional de nível técnico, as redes estaduais têm peso significativo nas diversas regiões do país. Nas regiões Sul e Sudeste – embora a oferta seja maior –, atendem respectivamente 37,9% e 37,4% do total de matrículas, contra 49,8% e 42,5% daquelas oferecidas pelas escolas privadas (Manfredi, 2002, p.164-5).

ampliando seu espectro de cursos e se expandindo para o interior, passando a assumir papel estratégico para as principais ações sociais do governo. A ampliação ocorre no período de 1999 a 2002, quando passou de 56.000 para 218.000 alunos, distribuídos por 22 municípios. Os dados de 2003 mostram 156.622 alunos, mas houve alteração (que não consta no sítio, <http://www.faetec.rj.gov.br>, em julho de 2004). Apesar disso, os números disponíveis indicam que houve alteração na oferta.

A estruturação é dividida em CETEP (Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante), ETE (Escola Técnica Estadual), IST (Instituto Superior Tecnológico), ISE (Instituto Superior de Educação); CCDC (Centro Comunitário de Defesa da Cidadania); CS (Centro Social) e Hotel Popular. Em 2003 as Escolas e os Alunos Matriculados estavam na seguinte ordem: (28) (CETEPs): 102.410; (14) ETEs: 20.550; (11) Escolas de Ensino Fundamental : 7.960; (06) Institutos Superiores de Educação (ISEs): 10.670 ; (04) Institutos Superiores Tecnológicos (ISTs): 694; Outras escolas: Escola de Pesca de São Gonçalo 173; Hotel Escola Popular 254; Restaurante Palácio Guanabara 196; (CCDC) e (CS): 12.769; FEVRE Colégio Delce Horta 121; FEVRE Colégio Getúlio Vargas 238; Escola Arte Técnica Mangueira 587. Totalizando (parcialmente) 156.622 pessoas matriculadas na FAETEC como um todo.

As Escolas Técnicas Estaduais aparecem isoladas nas regiões ou situadas dentro dos Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizantes (CETEP). São 14 escolas técnicas: Adolpho Bloch, Ferreira Viana, Henrique Lage, João Barcelos Martins, em Campos, João Luiz do Nascimento, em Nilópolis, Juscelino Kubitschek, Oscar Tenório, República, Santa Cruz, Visconde de Mauá, Antonio Sarlo, em Campos, Engenheiro Silva Freire, Santo Antonio de Pádua, Três Rios e Henrique Lage, em Niterói.

A Escola Estadual Juscelino Kubitschek, localizada no Jardim América (RJ), inaugurada em 13 de março de 1980; Oscar Tenório, em Marechal Hermes (RJ), inaugurada em 14 de março de 1980, foram criadas dentro do mesmo momento histórico atendendo às reformas promovidas pela Lei 5.692/71 para serem Centro Interescolares. Estes centros seriam responsáveis pela Formação Especial (Profissional) para atender aos

alunos de escolas da região. Desta forma, os estudantes matriculados na região teriam sua formação geral em suas escolas e fariam a formação profissional neste CIE (Centro Interescolar). A inviabilidade deste projeto logo surgiu, já que ficava difícil o deslocamento dos alunos para os CIE. Estas escolas passaram, então a se encarregar de todo o processo de formação dos alunos. Isto é, a formação geral e profissional (A FAETEC e a educação no Brasil, p. 81).

## **2.1. Características das escolas que fizeram parte da amostra**

Algumas escolas têm sua história preservada, o que nos permitiu ter uma visão histórica destas unidades. Os dados foram obtidos, por meio de consulta às publicações oficiais e teses de Mestrado do acervo, no Centro de Memória, da FAETEC, em Quintino. Outros dados foram mandados pelas escolas, por via eletrônica. A história das unidades está relacionada com a história do mundo do trabalho, da classe operária, da organização dos transportes no antigo Distrito Federal. Também pela concepção da educação pelo trabalho como meio de correção de subjetividades, como foi o caso da Escola República, que primeiro foi um asilo para órfãos e depois passa a ser casa de correção de menores, e hoje, apenas escola técnica.

### **Escola Técnica Estadual Henrique Lage**

*Integração via indústria naval.* Foi criada em 1923 com o nome de Escola Técnica Washington Luis, incorporada ao patrimônio do estado do Rio de Janeiro em 1926. Cinco anos depois passou a se chamar Escola Técnica do Trabalho do Rio de Janeiro, passou a oferecer cursos pré-profissionais em desenho e em atividades práticas. Em 1941, mudou para Henrique Lage, em homenagem a um industrial empreendedor. Oferece os cursos de Edificações, Eletrotécnica, Estruturas Navais, e Máquinas Navais. Situa-se no bairro do Barreto, em Niterói, zona portuária. Atende alunos de São Gonçalo e Itaboraí. A integração se reforça pela pertinência de seus cursos já que são ligados a uma das vocações econômicas da região: a indústria naval.

### **Escola Técnica Estadual Silva Freire**

*Integração via transporte ferroviário.* Foi criada em 1897, no bairro do Engenho de Dentro, visando à formação de mão-de-obra para área de transporte ferroviário. A importância desta escola está no fato de que, no final do século XIX, este tipo de transporte era estratégico para o progresso, sendo responsável por boa parte do deslocamento da produção do país. Sua prática pedagógica inovadora lhe valeu o reconhecimento como centro de referência do ensino industrial na América Latina. Em 1999, desenvolveu o projeto pedagógico “TREM ESCOLA” que transformou vagões em modernas e equipadas salas de aula. Em 2000, foi firmado convênio entre a FAETEC e as Secretarias Estaduais de Energia e Ciência e Tecnologia, viabilizando a maior vivência dos alunos desta unidade mediante o contato com as empresas Brasilmarras, DSND Consub, Bhrama, EBSE, Promar Estaleiro, IEN, CENEN, e Seta Construções. (*op. cit.*, p. 80). Além disso, existe a longa tradição com a empresa de transportes ferroviários, antiga Central do Brasil, hoje apenas C.E.N.T.R.A.L., Metrô e Flumitrens. É por isso que no decorrer das entrevistas os professores sempre se reportam a uma integração com as empresas na elaboração de currículos que estejam adequados às necessidades recíprocas das empresas e da escola em relação ao conhecimento acumulado socialmente.

### **Escola Técnica Estadual República**

*Início: Integração via reeducação pelo trabalho. Hoje: formação profissional.* Localizada em uma área de um milhão e 300 mil m<sup>2</sup>, no terreno da antiga Fazenda da Bica. Inaugurada em 1899, no governo do Presidente Campos Sales. A Escola República, inicialmente, funcionou em São Cristóvão.

Construída por presidiários, caracterizou-se pelo aspecto da profissionalização e competência pedagógica. Entretanto, por um longo período, foi uma escola para órfãos e menores abandonados, ligada à FUNABEM (Fundação Nacional de Bem Estar do Menor). Retomando a sua vocação de origem em 1996, logo que foi criada a FAETEC, em 1997 passou a integrar o CETEP Quintino e passou a se chamar Escola Técnica República.

## Escola Técnica Visconde de Mauá

*Integração via formação profissional.* Construída na antiga fazenda Sapopemba. Em 9 de julho de 1914, foi publicado o decreto nº 974, oficializando convênio através do qual o Ministério da Guerra cedia a área utilizada como oficina e suas máquinas, a fim de ser criada uma escola profissional que ficaria sob a responsabilidade da prefeitura. Inaugurada em 24 de outubro de 1916, a Escola Profissional Visconde de Mauá funcionou em regime de externato, tendo inicialmente 100 alunos matriculados nos cursos de Carpintaria, Marcenaria, Entalhação, Ferreiro, Ajustador e Torneiro Mecânico em oficinas montadas pelos próprios estudantes. Em 27 de novembro de 1917, o prefeito através do decreto nº 1881, transformou a Visconde de Mauá em Escola Prática de Ensino Agrícola, com aulas teóricas e práticas. Sua produtividade garantia a refeição dos alunos e a realização de uma feira cuja renda era revertida à escola. Hoje em dia, a tradição é a feira tecnológica, em outubro.

Uma outra particularidade da Escola Técnica Visconde de Mauá, é que ela foi fundada junto com a Vila Operária<sup>66</sup> do bairro de Marechal Hermes, cuja concepção urbanística, estética e social era parte de um projeto decorrente da preocupação latente da elite brasileira com o controle das revoltas sociais no início do século XX. A vila proletária, que foi construída longe de qualquer unidade fabril, era o resultado das inserções modernistas-ecléticas implementadas no distante subúrbio da Central. Como uma forma de controle do espaço operário (op. cit, p.24). Criar um espaço higiênico, organizado para a classe operária, era o meio para formar uma aliança de mútuo interesse, onde o governo seria o seu fiel tutor e, em contrapartida, o operariado encontraria no Estado a satisfação de todas as suas necessidades mais elementares. Palmyro Serra Pulcherio, tenente-engenheiro e responsável pelo projeto, visava dar ares de cidade à Vila Proletária. Para tanto projetou no bairro com ruas largas e arborizadas, a construção de teatro, mercado, jardim de infância, creche, escola primária masculina e feminina, *escola profissional*, corpo de bombeiros, delegacia, biblioteca, hospital, maternidade etc. A construção da vila, cujas obras iniciaram em 1911 e terminaram em 1913, com residências

---

<sup>66</sup> Centro de Memória da FAETEC. Tese Mestrado em Sociologia, UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002)

para operários era parte de uma atitude paternalista do Governo militar do Marechal Hermes da Fonseca, que com esta atitude visava reduzir as pressões dos setores sociais, beneficiando assim funcionários públicos, ferroviários da União e outras categorias profissionais. A Escola Técnica Visconde de Mauá nasceu neste espaço sócio-histórico.

## **2.2. A FAETEC e a legislação do ensino médio**

A adequação dos cursos da FAETEC aos preceitos da Lei 9.394/1996 foi colocada no Parecer do Conselho Estadual de Educação, Parecer CEE nº 096/2002, que autorizava o funcionamento de cursos técnicos de educação profissional propostos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica, conforme a Deliberação do CEE nº.254/2000, a partir de 1º de janeiro de 2002. Os Planos de Cursos foram agrupados por áreas, e a educação profissional de nível médio passou a ser realizada de forma concomitante ou em seqüência ao Nível Médio por áreas de conhecimento: transportes, informática, indústria, telecomunicações, construção civil, turismo e hospitalidade, saúde, gestão, agropecuária. Cada área com os seus respectivos cursos e carga horária (Anexo nº.6).

Conforme informações obtidas junto à Diretoria de Desenvolvimento da Educação, a FAETEC adaptou o currículo antes de sair o Decreto 2.208/97. Quando a lei entrou em vigor houve redução da carga horária na formação geral. Na lei anterior, estavam previstas de 1.800 a 2.000 horas na carga horária da formação técnica, com o Decreto 2.208/97 o previsto era de 800 a 1.200 horas. Houve, portanto, uma redução da carga horária proposta para o ensino técnico. Diante disso, a FAETEC optou por não ruptura, mas adequação ao ensino médio. A concomitância do ensino técnico e médio teve reduzida a sua carga horária de 3.600 para 2.400 horas. A FAETEC optou por não mexer nos cursos de nível técnico, mas mexeu na estruturação da formação geral. Houve reação da estrutura pedagógica do ensino médio. E, em atendimento à demanda, em 2001, o ensino médio passou de 2.400 h para 2.880 h. Essa mesma carga horária está vigindo até hoje, são 2.880 horas no ensino médio e 1.920 horas no ensino técnico, na concomitância. E no ensino pós-médio são 1.800 horas de ensino técnico. Alguns exemplos de Matriz Curricular e Carga horária dos cursos para se ter uma idéia. Técnico na área de Informática, habilitação do Técnico em Informática. Modulação e certificação: Básico I, os componentes curriculares são: Sistemas de Informação, Sistemas Operacionais, Linguagem



Técnica Programação I, carga horária do módulo I: 240 h; o Básico II, habilita o Operador de Micromputador, as disciplinas são: Aplicativos de escritório e Gráficos, Estatística, Organização Empresarial, Linguagens e Técnicas de Programação I, carga horária 360 h; Módulo de sistemas de rede: Montagem e Manutenção de Microcomputadores, Redes de Computadores, Internet, Modelagem de Dados, Linguagem e Técnicas de Programação: 600 h; a certificação do Técnico em Informática: Linguagem e Técnicas de Programação III, Modelagem de dados, Programação para Web, Organização e Segurança do Trabalho; Psicologia; Contabilidade e Custos: 720. O total da carga horária é de 1.920 horas de curso mais 400 horas de Estágio Supervisionado (**Anexo nº.7**).

## **CAPITULO IV**

### **A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

O emprego formal está em crise, ou melhor, partindo dos dados atuais, o emprego para todos acabou, só existe para uma minoria. Neste contexto, qual é o objetivo da educação formal, na escola técnica de nível médio, já que a inserção profissional está prejudicada? Para responder a esta questão fomos ver como os atores sociais, envolvidos com a escola técnica, estão enfrentando a questão do desemprego. Como os atores sociais estão se movimentando para dar resposta à questão do desemprego juvenil? O que eles estão dizendo sobre o desemprego. Quais são os seus interesses na resolução do problema do desemprego juvenil?

#### **O Problema**

**Como** formar pessoas instruídas num mercado de trabalho que diminui constantemente?

#### **Objetivos:**

- 1) Compreender o papel que a educação profissional desempenha na socialização para o trabalho dos jovens que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos, aqui definidos como pertencentes à juventude.
- 2) Analisar como as pessoas se educam por meio do currículo.
- 3) Identificar quem são os atores sociais e como eles estão se organizando para resolver o problema do desemprego juvenil.
- 4) Identificar os interesses de cada ator social diante do desemprego juvenil.
- 5) identificar o que os atores sociais estão dizendo nas escolas técnicas sobre o desemprego juvenil.
- 6) identificar o que eles estão fazendo para resolver o problema.
- 7) Identificar quais são as expectativas em relação ao futuro do trabalho.

A questão central do trabalho foi verificar qual é o objetivo da educação formal, num ambiente de crise do emprego formal. E, para responder a essa questão, partimos de uma hipótese única.

## **1. Hipóteses**

### **Hipótese única**

*Há uma compreensão diversa sobre a educação profissional dos diferentes atores sociais, de acordo com o tempo histórico e seus interesses.*

As evidências empíricas da hipótese única foram buscadas por meio do **mapeamento de interesses de cada um dos atores sociais** envolvidos com a escola técnica. Buscou-se conhecer a forma como as pessoas interagem na busca da concretização dos seus interesses. As hipóteses operacionais 1 e 2 tornaram possível evidenciar os elementos constitutivos dos interesses de cada ator social envolvido com a escola técnica.

### **Hipótese operacional 1**

*Há uma compreensão diversa da noção de competências por parte dos atores sociais.*

A noção de competências é utilizada tanto na esfera educativa como na do trabalho. Seu núcleo central é a existência do saber tácito, ou seja, saber resolver problemas. A novidade é o novo posicionamento do capital diante das manifestações das competências (Ropé & Tanguy, 1997). Ramos (2001) identifica um deslocamento da noção de qualificação para a de competências, com tendência para a psicologização do termo com forte apelo para o individualismo. Ainda Ramos (2000:418), preocupa-se também com associação de uma concepção superficial do conceito de competências, com origem no

(neo)pragmatismo, que reduz as competências aos procedimentos, desconsiderando o processo histórico de construção e transmissão do conhecimento.

A partir desta leitura colocou-se a questão para os professores que exercem o papel de Coordenadores Pedagógicos, Representações Sindicais do Empresariado e Conselhos Profissionais (Anexos n.ºs.11, 12 e 13) para identificar o entendimento de cada um desses atores sociais em relação à noção de currículo por competências na socialização do aluno da escola técnica. Esta hipótese foi incluída nas questões da entrevista estruturada que foi feita com os grupos selecionados.

### **Hipótese operacional 2**

O desemprego estrutural elevado agrava mais ainda o desemprego juvenil. Tal situação retira a esperança das pessoas e tem conseqüências nas expectativas dos jovens em relação ao futuro do trabalho. O impacto do desemprego juvenil incidiria de forma negativa sobre as expectativas dos jovens; foi nesta perspectiva que se colocou a hipótese de que:

*A crise do emprego formal levaria os jovens a terem baixas expectativas em relação ao trabalho e ao emprego, relacionadas ao futuro da sua inserção no mercado de trabalho.*

As questões relativas a esta hipótese foram colocadas na Parte IV- “Expectativas em relação ao futuro” do questionário, que foi aplicado junto aos alunos quais sejam:

22. Você espera ter um emprego igual ou melhor do que seus pais?
23. Como vai sustentar os seus filhos?
27. O que você espera do futuro do trabalho?

O terceiro objetivo proposto que é “Identificar os atores e como eles estão se organizando” está relacionado com a integração social e corresponde a componentes de participação que devem necessariamente corresponder a uma materialidade. A pergunta que norteia a existência de integração dos atores sociais na escola técnica é a seguinte: *Qual é o espaço de reconhecimento das ações dos atores sociais envolvidos com a escola técnica dentro da FAETEC?*

Para saber como os atores sociais, envolvidos com a escola técnica de nível médio, estão enfrentando a questão do desemprego juvenil é preciso saber de que modo eles participam. Qual é o espaço dentro da escola em que eles se expressam e têm reconhecimento. Para entender esta questão recorreu-se a Habermas – que coloca a interação simbolicamente mediatizada pela linguagem como a capacidade de materialização da ação, e da capacidade de interação (Habermas,1997)<sup>67</sup>. Embora não se considere que a categoria comunicação substitua a totalidade contemplada pela categoria trabalho, recorreu-se à categoria comunicação para alcançar uma compreensão melhor de como os atores sociais se legitimam na esfera pública. No contexto da escola técnica, entendemos por esfera pública os espaços de reconhecimento dos sujeitos legitimados formalmente, que se materializa na participação no Conselho Superior da FAETEC. A pergunta é quem e como participa do Conselho Superior da FAETEC?

## **2. O método de trabalho**

A partir do entendimento de que historização da escolarização não é constituída apenas de regras e padrões de cognição; é constituída também de relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar, optou-se pelo método processual histórico. Porque neste método a **identificação histórica de atores** e a ordenação cronológica de eventos são vistas como as precursoras de qualquer mudança significativa no presente ou no futuro. As pessoas são vistas como atores guiados por propósitos, atores que produzem mudança através de suas ações – algumas vezes intencionalmente, algumas vezes com conseqüências não-intencionais. Portanto, posicionar

---

<sup>67</sup> HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*: complementos y estudios previos. Madri: Cátedra, 1997. Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje (1970/1971), p. 19-111.

o ator na construção do conhecimento sobre o passado permite que o ele se torne, no presente, um agente de mudança, um agente movido por propósitos e intenções. Adotou-se no trabalho a **concepção de atores agindo na construção do currículo**. Utilizou-se o método processual histórico para identificação histórica dos atores sociais, guiados por seus propósitos, e que através das suas ações propõem mudanças – às vezes até não-intencionais. Adotou-se a concepção de atores agindo na construção do currículo, que foi tomado como uma síntese de conflitos, como um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática. Entende-se, como Popkewitz (1994), que currículo não é apenas informação mas que corporifica formas de agir, falar, sentir e “ver” o mundo, e desta forma organiza o conhecimento e as concepções. As concepções de mundo transformam as categorias, distinções e diferenciações da escolarização em monumentos históricos e sociais que podem ser interrogados como corporificando padrões de poder e regulação. Nossa meta foi compreender de que modo os componentes sociais influenciam na formação educacional, no campo da escola técnica, diante do desemprego estrutural que atinge a juventude. Daí a opção por saber o que tem, ou o que foi incorporado ao currículo, concebido como resultado de uma trama social.

Nossa análise de conteúdo adotou a metodologia de currículo que busca identificar o ponto de mudança de uma formação dentro de um quadro de desemprego estrutural. Popkewitz considera que na tradição de uma epistemologia social histórica – existe uma “virada lingüística” na qual o pressuposto do texto que privilegia seus atores e eventos, e rompe com o centro da análise das matérias para focar nos atores sociais. Ele identificou a ressignificação do termo aluno para aprendiz, que denomina de uma “virada lingüística, no contexto da revolução industrial. Assim, a adoção de um novo conceito de aluno é resultado de um processo histórico e, a historização da escolarização superou uma leitura linear, ou seja, a visão apenas de regras e padrões de cognição. A atenção é dirigida para padrões de pensamento e razão, vistos como práticas sociais que constroem os objetos do mundo, e não simplesmente representam aqueles objetos. Neste caso, a passagem da formação do empregado para o empreendedor é a resposta que a escola está dando diante do desemprego juvenil. Com a metodologia processual histórica buscaram-se respostas para as perguntas: como os diferentes atores sociais se organizam para responder à questão do desemprego juvenil a partir do currículo? Há uma formação para o desemprego?

## 2.1. Categorias de Análise

Como nos diz Bardin, em sua obra *Análise de conteúdo*:

*“Fazer uma unidade temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma). Efetivamente, executam-se certos recortes em nível semântico, o ‘tema’, por exemplo, enquanto outros se efetuam em nível aparentemente lingüístico, como, por exemplo, a ‘palavra’, ou ‘frase’ ”*

68.

Bardin também nos fala de **unidades de contexto**, necessárias para a compreensão do “campo semântico” em que opera o discurso, especialmente porque interessa identificar o que os atores sociais estão dizendo a respeito do desemprego juvenil, no ano de 2004. Estamos tratando de um campo referencial onde os agentes interagem. Interessa **analisar o conteúdo** do discurso dos atores sociais. Estão excluídas análises de ordem sociolingüísticas, este é o limite. Trata-se de um trabalho de mapeamento de expectativas, em que o esforço de compreensão aplicada visou situar um campo referencial através da criação de unidades de registro baseadas em Laurence Bardin. Tal heurística foi revelada por meio das **fichas de análise** das categorias exaradas no discurso dos atores sociais. Com amparo neste quadro de referência, se buscou criar conjunturas analíticas que nos possibilitassem conclusões passíveis de generalização conceitual. Procuraram-se evidências empíricas por meio do conteúdo do discurso num esforço de compreensão aplicada, num campo referencial através da criação de unidades de registro.

Seguindo as três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo proposta por Bardin primeiro fizemos a pré-análise, que foi a organização do material, agora entramos

---

<sup>68</sup> Paris: Edições 70, p. 105-107- Unidades de Registro e de Contexto.

nas fases de descrição analítica e de interpretação (Triviños<sup>69</sup>, 1987, p.161). O procedimento na fase dois consiste na descrição analítica por categorias temáticas, ou seja, isolar temas de um texto e dali extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira (Richardson, 1999, p. 243).

Na interpretação dos resultados, serão retomadas as categorias dos autores clássicos - Marx (trabalho como totalidade) e contemporâneos: Habermas (mundo da vida, reconhecimento formal na esfera pública), Antunes (processualidade heterogênea da classe-que-vive-do-trabalho), dentre outros.

As categorias de análise foram estruturadas a partir da hipótese de que há uma compreensão diversa de cada ator social a partir de seu interesse, e, por esta razão identificou-se que os atores, a partir de sua natureza e interesses correspondentes os quais nortearam a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

## **2.2. Quem são os atores sociais**

Para realizar a pesquisa adotou-se o tipo de *amostragem por cotas* (Thiollent, 1985). Foram escolhidos diversos segmentos com suas especificidades, proporcionais à importância das categorias que eles representam no conjunto, a saber:

### **1. Grêmios Estudantis – Interesses pessoais**

Representantes estudantis.

Participação juvenil: reivindicações e lutas sociais.

---

<sup>69</sup> TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. Método de análise de conteúdo, p. 158-166.



## **2. Pais (Associações de Pais) – Interesses pessoais**

Representam a intervenção institucional do segmento dos pais.

Como participam da educação profissional?

Forma de participação na educação profissional dos filhos. Quais são suas lutas, reivindicações e se participam na elaboração do currículo da escola técnica.

## **3. Professores (Coordenadores Pedagógicos) – Interesses profissionais e pedagógicos**

Participam da formação nos cursos técnicos oferecidos pela FAETEC.

A escola tem condições de formar o competente para ser inserido no mercado de trabalho? Há inserção

dos egressos no mercado? A escola técnica tem condições para formar o competente? Há inserção profissional com a formação por competências?

Compreensão do ensino por competências

Regulação de conhecimentos (inclusão da disciplina da sua área no currículo e na carga horária de forma satisfatória)

Disponibilidade de recursos

Relação escola-empresa-curriculo: há troca de saberes entre a escola e as empresas? Em que condições?

Há interdisciplinaridade no trabalho pedagógico? A interdisciplinaridade é tomada como o desenvolvimento de projetos de disciplinas diferentes, se há formação continuada dos professores, como eles se atualizam tecnologicamente uma vez que estão numa escola técnica?

Inserção profissional dos alunos

#### **4. Empresários (Representações Sindicais do Empresariado) – Interesses econômicos**

Representam os interesses dos empregadores nas áreas dos cursos técnicos.

Posicionamento diante do desemprego juvenil

Participação em Conselhos da Escola Técnica

Parcerias com a Escola Técnica

Percepção sobre as deficiências na formação do aluno egresso

Certificação profissional

Estágios

Relação Empresa-Estado-Escola Técnica

#### **5. Conselhos Profissionais – Interesses político pedagógicos**

Representam órgãos sinalizadores das diretrizes do mercado e da escola.

Posicionamento diante do desemprego juvenil

Participação em Conselhos da Escola Técnica

Parcerias com a Escola Técnica

Percepção sobre as deficiências na formação do aluno egresso

Certificação profissional

Estágios

## **6. Setor de Estágios da FAETEC - Interesses político sociais**

Representa os interesses e as ações da FAETEC no relacionamento com o mundo do trabalho.

Inserção Profissional via estágio

Integração empresa-escola

Convênios

## **7. Governo (Representantes Governamentais) – Interesses políticos/administração da crise**

Políticas públicas para jovens de 15 a 24 anos

Relacionamento Estado - Escola Técnica - Empresas

**Interesses dos agentes governamentais em relação a:**

Elabora políticas públicas para inserção dos jovens de 15 a 24 anos?

Que tipo parcerias ( primeiro emprego, inovação tecnológica etc.) existem?

## **8 . Alunos**

Representam a finalidade da educação e são os destinatários das políticas públicas.

A coleta de dados foi por meio de Questionário, que teve tratamento dos dados de forma diferenciada. Neste segmento, procurou-se saber quem são e como vivem os jovens da escola técnica. Como se motivaram para fazer o curso técnico e quem influenciou na escolha. Quais são as condições de trabalho dos que trabalham. Se atuam no setor formal, se têm carteira assinada ou se estão no setor informal sem carteira assinada, ou como autônomos. Quanto aos interesses foram classificados como:

### **Interesses pessoais**

Conseguir estágio

Conseguir emprego na área de formação

Ter condições de vida melhor do que a dos pais

**Participação juvenil:** Participa de associações, quais são as reivindicações das associações das quais participa.

### 3. A metodologia da coleta de dados

Nesta parte do trabalho comenta-se sobre os instrumentos e as condições da Coleta de Dados. Identifica-se quem são os atores sociais e por que foram escolhidos. Expõe-se sobre as opções metodológicas, a forma de tratamento dos dados e os resultados colhidos.

Para fins deste estudo, o critério de escolha dos grupos formados pelos atores sociais foi que eles deveriam necessariamente estar ligados a instituições e entidades reconhecidas e formalizadas. Neste sentido, a participação foi entendida como a construção de uma interação mediatizada e fundamentada numa intersubjetividade, configurada no entendimento acerca das intenções e assegurada pelo reconhecimento universal das obrigações. Esta subjetividade que, simbolicamente, se rege por normas que valem obrigatoriamente e são reconhecidas pelos sujeitos agentes (Habermas, 1997). Foi assim que **entendemos a participação no seu aspecto formal, vivido pelos sujeitos na esfera pública**. Participar de grupos que sejam formalizados significa que há consequência na fala pública dos agentes, não se trata de grupos, mas de instituições formadas por sujeitos. A organização, portanto funciona ao redor das regras cheias de sentido, estabelecidas na esfera pública.

Foram utilizados três tipos de instrumentos para a coleta de dados: a) consulta aos documentos oficiais; b) questionários; e, c) entrevistas. Os questionários foram aplicados junto aos alunos e as entrevistas foram feitas com os pais, os coordenadores pedagógicos, os agentes governamentais, os conselhos profissionais e as representações sindicais empresariais.

### 3.1. Participação no Conselho Superior da FAETEC

Quem Participa do Conselho Superior da FAETEC? Buscava-se resposta à pergunta: Quem tem voz na esfera pública? Para isso, procedeu-se a análise das atas de reuniões e das deliberações tomadas. Delineou-se um **roteiro para análise das atribuições do Conselho Superior da FAETEC** com o objetivo de: **a)** Identificar quem são os representantes do Conselho da escola (sindicato, escola, associações de empresários etc.); **b)** Saber como funciona (o que fazem, o que pensam, o que esperam), qual é a rotina das reuniões (atas, decisões), de quem é a coordenação (quem faz a pauta, quem decide); e **c)** Qual é a posição do Conselho em relação aos estágios.

A documentação utilizada para análise foi composta por documentos: *Instrumentos legais*: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos, estatutos; *instrumentos oficiais*: atas de reuniões, políticas de ação, publicações constitutivas da FAETEC, que foram estudados pelo método de análise de conteúdo. O objetivo foi identificar de que forma acontece a **participação dos atores sociais** na FAETEC, ou seja, quem participa e como participa formalmente.

Os procedimentos iniciaram em 15 de dezembro de 2003, quando foi feito o primeiro contato com o representante do Conselho, e se teve acesso às atas de funcionamento. Em janeiro de 2004, fez-se o estudo do estatuto e das atas de reuniões, da composição e das atribuições deste Conselho. Em 19 de janeiro de 2004, foi feita uma entrevista com o representante da Assessoria de Planejamento da FAETEC, para obter maiores esclarecimentos sobre o Estatuto e Regimento no Conselho Superior da FAETEC. O período correspondente à análise desta documentação vai de junho de 2000 a novembro de 2003.

### 3.1.1. Informações coletadas a partir da documentação

A principal atribuição do Conselho Superior da FAETEC é traçar as diretrizes da Instituição. Foi criado em 2000, em publicação no Diário Oficial do Rio de Janeiro em 21/6/2000. As responsabilidades do Conselho estão no estatuto da FAETEC, criado por meio do Decreto 24.415, de 26/6/98 e publicado no Diário Oficial do RJ, em 29/6/2000. O Termo de Posse de 17/7/2000, criado por Ato do Poder Executivo de 15/12/98, autorizava o início dos trabalhos do Conselho composto por: Presidente da FAETEC, membro nato, Representante da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação, uma professora da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro); um professor da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); uma professora da UFRJ-COPPE; o Vice-Presidente da FAETEC, o Secretário de Estado de Planejamento Desenvolvimento Econômico e Turismo, um membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), um professor da Universidade Estácio de Sá, um professor da UFF (Universidade Federal Fluminense) e um professor da Universidade Castelo Branco.

Nas primeiras reuniões foram tratados assuntos referentes a temas administrativos, tais como: enquadramento de professores, avaliação de desempenho dos servidores da FAETEC, ajuste salarial, Regimento Interno da FAETEC. Trataram sobre o desenvolvimento econômico, especificamente, sobre o setor de Turismo e Hotelaria, a baixa qualidade dos serviços oferecidos em cidades de importância turística para o Estado do RJ. A necessidade de a FAETEC buscar recursos para a educação profissional numa concepção de desenvolvimento tecnológico. Houve a proposta da realização de um Seminário: Educação Profissional dentro de uma visão de Desenvolvimento Tecnológico. **Esta proposta não se concretizou, ao longo do período analisado.** Colocou-se o reaquecimento da indústria naval no Rio de Janeiro e o ressurgimento de profissões como a Engenharia Mecânica. Preocupava ao Conselho, ter uma concepção mais ampla de Educação Profissional, para além de Ensino Profissional, e neste caso o Conselho deveria perseguir esta visão mais abrangente, tendo clareza sobre a concepção de Educação Profissional. Expressavam a preocupação com o crescimento do número de alunos de 65

mil para 90 mil alunos, a criação do Normal Superior e a criação de institutos superiores da rede FAETEC, em diversas cidades do estado. Discutiram o encaminhamento de parcerias, a criação do Curso Normal Superior, a concepção filosófica e o currículo. Seria apenas um apanhado da antiga Pedagogia recolocada como padrão no Instituto Superior de Educação? Seria uma formação em nível superior ou em nível médio?

O grande tema que sustentou as reuniões foi a Educação Profissional e o desenvolvimento tecnológico; a dinâmica de profissionais no mercado de trabalho, os modelos e as concepções das estruturas da Educação Profissional, a flexibilidade dos planejamentos em Educação Profissional, as políticas regionais de desenvolvimento tecnológico e os indicadores de avaliação da Educação Profissional. Discutiram a inadequação entre os sistemas educacionais e o aparelho produtivo, os pressupostos de empregabilidade, a instabilidade dos padrões tecnológicos e a formação profissional. Como a educação profissional deveria agir no processo de transferência tecnológica de modo a torná-la uma ação social de interação simbólica? Discutiram-se modelos de educação profissional dentro do estado e a sua inserção no desenvolvimento tecnológico, incluindo o papel importante das instituições como as universidades, que desenvolvem pesquisa de alta tecnologia fazendo interação com a FAETEC. Havia muitas dúvidas naquela época, sobre a legislação da Educação Profissional em relação aos cursos: básico, técnico e tecnológico. A dificuldade para fiscalizar a qualidade do ensino ministrado em instituições que estariam habilitadas para desenvolver a educação profissional, tais como: sindicatos, Sistema S, ONGs e universidades corporativas. Preocupavam-se com a questão da politecnia, ou seja, ministrar uma educação básica com fundamentos sólidos, com qualidade para que o aluno possa trocar de profissão ao longo do tempo, tendo em vista a velocidade das mudanças no mundo do trabalho.

O Conselho trabalhou na elaboração do Regimento Interno e tratou das reivindicações salariais e de carreira dos funcionários da FAETEC, definiu carga horária, analisou o impacto dos aumentos na folha salarial. Tudo isso demandou um longo período de discussões que avançaram sobre as questões filosóficas da instituição, marcado até pela presença das representações docentes nas reuniões para reivindicar direitos trabalhistas. O



Conselho também tratou da regulamentação dos Cursos Tecnológicos e Normal Superior, Projeto de Alfabetização (ABCTEC) relativo à formação profissional dos alfabetizados, bem como o atendimento aos portadores de deficiência.

Houve uma proposta de criação de um Conselho Consultivo formado por empresários para que a FAETEC tivesse noção da empregabilidade, regulamentação, revisão e readaptação dos cursos. Os membros do Conselho identificaram dificuldades na articulação com o setor empresarial. Colocaram que seria importante atender a necessidade de fazer parcerias com empresas e com a FIRJAN.

Ao tratar do assunto relativo aos cursos sem laboratórios equipados, identificaram que havia falta de classificação dos materiais na Secretaria de Administração e Recuperação, e que isso seria um primeiro passo de revisão interna para poder melhorar o relacionamento externo. O relacionamento com o Governo do Estado foi visto pela necessidade de capacitar para o Primeiro Emprego, por meio da articulação com entidades empresariais, empresas privadas, públicas e FAETEC.

### **3.1.2. Considerações**

Considerando o período analisado nas Atas do Conselho Superior da FAETEC de 2000 a 2003, o limite desta análise está colocado no fato de que as mudanças institucionais ocorridas após 2003 não serão analisadas neste trabalho, porque não estavam registradas nas atas às quais se teve acesso. Como se pode perceber, o Conselho foi formado por atores sociais da universidade, que puderam ter uma discussão qualificada sobre a concepção de Educação Profissional no contexto do desenvolvimento regional e tecnológico. Entretanto, eles já identificam dificuldades para articulação com o setor produtivo. Identificam também a carência de laboratórios e apontam (na 21ª Reunião Ordinária, de 17/7/2003) que um primeiro passo era colocar a casa em ordem, tratando da classificação dos materiais, documentação necessária requisitada pela Secretaria de Administração e Recuperação (SARE), para que possam encaminhar soluções em relação aos laboratórios. Não se verifica a participação da Associação de Pais, nem das Entidades Empresariais. A participação dos Professores se dá mais em termos de reivindicações salariais.

## Seção A

### OS QUESTIONÁRIOS JUNTO AOS ALUNOS

#### 1. Segmento dos Alunos: os questionários

A opção por aplicar questionários junto ao segmento dos alunos do Nível Médio/Técnico decorre do fato de tratar-se de uma população, cujo universo é de 13.258 (FAETEC, 2003). Portanto, algumas especificações para a coleta de dados tiveram que ser feitas antes. O primeiro passo foi fazer um levantamento de todos os cursos – dados sobre as matrículas até o momento da coleta de dados. A seguir, identificou-se, em cada escola, o número das turmas e períodos, e o quantitativo de jovens de 15 a 24 anos, homens e mulheres; também foi feito um mapa de todas as escolas que seriam pesquisadas, com todas as informações possíveis, tais como a identificação do tamanho das turmas para fazer contatos e poder tomar decisões necessárias para a aplicação dos questionários. Elaborou-se uma planilha de aplicação do questionário junto aos alunos nas escolas e sobre as entrevistas com coordenadores pedagógicos. Os contatos iniciaram em 13 de fevereiro de 2004, para o ingresso nas escolas da rede. Contatou-se com a Diretoria de Desenvolvimento da Educação da FAETEC e com os Diretores das unidades solicitando a autorização dos mesmos.

No seguimento dos alunos buscou-se saber como eles se posicionam diante do futuro do trabalho e quais são as suas expectativas. Para isso as informações foram organizadas por categorias relacionadas, contendo as características identificadoras dos jovens pesquisados: perfil; estudo; emprego; e as suas expectativas em relação ao futuro do trabalho. Junto a esse grupo desenvolveu-se a hipótese operacional 2, que é a seguinte:

*Os alunos têm baixas expectativas em relação ao trabalho e ao emprego, relacionadas ao futuro da sua inserção no mercado de trabalho.*

Para trabalhar esta hipótese aplicou-se um questionário junto aos alunos que foi organizado por **categorias** relativas às características identificadoras da população, às expectativas em relação ao futuro do emprego e trabalho. A seguir uma breve descrição dos objetivos previstos em cada item:

**A) Perfil.** Buscava-se saber quem são e como vivem os alunos das ETEs: sexo, idade, se já têm filhos, se moram com os pais, condições de moradia, renda familiar

**B) Estudo.** Buscou-se identificar qual área técnica e qual curso estão freqüentando. Por qual razão cada um escolheu o curso, e quem o influenciou. Se existe a pretensão de continuar os estudos, fazer aperfeiçoamento ou não na mesma área em que faz o curso, ou se pretende ingressar direto na universidade.

**C) Emprego.** Saber se o aluno já está trabalhando, ou se está estagiando, em que área.

**D) Expectativas em relação ao futuro.** Saber se esperam conseguir emprego na área, se esperam ter um emprego melhor ou igual ao de seus pais, como pretendem sustentar a família, se pretendem continuar os estudos. O que esperam do futuro do trabalho, essa questão foi deixada para ser respondida em aberto.

A estratégia de aplicação dos questionários consistiu em fazer contato com as escolas, agendar com os Coordenadores Pedagógicos, e aplicar os questionários no mesmo dia em que fosse a cada escola. Portanto, levou-se – em média - um dia em cada escola. Claro que houve necessidade de voltar duas ou três vezes em algumas escolas, pois nem sempre os Coordenadores estavam disponíveis, tampouco houve tempo para aplicar os questionários nas turmas conforme se previa inicialmente. Também se pretendia fazer grupos focais junto aos alunos para complementar as informações do questionário, porém não foi possível devido à justeza do prazo previsto.

## 1.1. Seleção da Amostra dos Alunos

A princípio, a pesquisa seria feita com 900 dos 3.000 alunos da Escola Técnica República, localizada em Quintino, Rio de Janeiro (RJ). No Exame de Qualificação, a banca alegou que o número era muito elevado, e que essa opção não garantiria a fidedignidade da amostra. Foi sugerido que se coletassem dados em relação aos alunos em outras unidades da rede, visando assim ampliar as informações sobre as suas percepções. Para operacionalizar esta sugestão organizou-se o quadro com as escolas, os cursos, os lugares onde estão localizadas, para calcular o tempo e custo no deslocamento (Tabela nº.18. Escolas Técnicas da FAETEC).

**Tabela nº. 18**

**Escolas Técnicas da FAETEC**

UNIDADE	ENDEREÇO	CURSOS	
		TÉCNICOS	ÁREAS
Adolpho Bloch	São Cristóvão	Produção Cultural e de Eventos; Propaganda e Marketing; Administração de Empresas; Turismo <i>Empreendimentos</i>	Comunicação Gestão Turismo e Hospitalidade
Antonio Sarlo	Campos	Agropecuária	Agropecuária

<b>UNIDADE</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>CURSOS TÉCNICOS</b>	<b>ÁREAS</b>
Engenheiro Silva Freire	Engenho de Dentro	Manutenção Mecânica Metro-Ferroviária  Manutenção Elétrica Metro-Ferroviária  Logística de Transporte	Transportes
Ferreira Viana	Maracanã	Mecânica; Eletromecânica Eletrotécnica Telecomunicações Edificações	Indústria Telecomunicações Construção Civil
Henrique Lage	Niterói	Máquinas Navais Estruturas Navais Eletrotécnica Edificações Eletrônica	Indústria Construção Civil
João Barcelos Martins	Campos	Eletromecânica Edificações Administração de Empresas Enfermagem Patologia Clínica	Indústria Construção Civil Gestão Saúde

<b>UNIDADE</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>CURSOS TÉCNICOS</b>	<b>ÁREAS</b>
João Luiz do Nascimento	Nova Iguaçu	Eletrotécnica	Indústria
		Eletrônica	Construção Civil
		Edificações	Gestão
		Administração de Empresas	
Juscelino Kubtschek	Jardim América	Eletrotécnica,	Indústria
	Perto de Duque de Caxias	Administração de Empresas; Patologia Clínica, Turismo	Gestão
			Saúde
			Turismo e Hospitalidade
Oscar Tenório	Marechal Hermes	Administração de Empresas	Gestão
		Contabilidade	Saúde
		Patologia Clínica	
República	Quintino	Eletrônica	Indústria
		Enfermagem	Saúde
		Informática	Telecomunicações
		Mecânica	
		Telecomunicações	
Santa Cruz	Santa Cruz (depois de Campo Grande)	Eletromecânica	Indústria
		Eletrotécnica	Informática
		Enfermagem	Saúde
		Informática	
		Segurança no Trabalho	

UNIDADE	ENDEREÇO	CURSO TÉCNICO	ÁREAS
Santo Antônio de Pádua	Rodovia 186 km 25	Informática	Informática
Três Rios	Três Rios	Informática	Informática
Visconde de Mauá	Marechal Hermes	Eletromecânica Eletrônica Eletrotécnica Mecânica	Indústria
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>		

**Fonte:** SECTI/RJ-FAETEC/SGE, jul/agos., 2003 (Consulta em 26/2/2004).

As áreas vinculadas aos cursos são: Indústria, Construção Civil, Telecomunicações, Saúde, Informática, Gestão, Agropecuária, Comunicação, Turismo e hospitalidade e Transportes. Além da distância, e da facilidade do acesso, utilizou-se o critério de oferta de cursos importantes para a economia: indústria naval e de transporte metro-ferroviário, para identificar a relação da escola técnica e o desenvolvimento regional. Duas escolas oferecem cursos importantes para a economia do Estado do Rio de Janeiro são: a ETE Henrique Lage e a ETE Engenheiro Silva Freire. A primeira porque se relaciona com o setor da construção naval, que teve uma retomada após um período de estagnação, e a outra no transporte ferroviário, interessa sob o ponto de vista da parceria empresa/escola.

No segmento dos alunos, tornou-se imprescindível fazer um trabalho de **amostragem estatística** que permitisse fazer inferências confiáveis sobre os dados coletados. A organização do quadro amostral requisitou a orientação de especialista em amostragem, para poder definir com clareza a população e o cálculo do erro amostral. Após consulta à bibliografia de estatística e a um especialista em métodos quantitativos em

pesquisa, decidiu-se que a distribuição dos alunos seria por cursos, com 30 elementos por escola técnica, escolhidos de forma aleatória e estratificada, em relação à idade do grupo pesquisado (15 a 24 anos). O universo geral estava composto por 13.258 (treze mil, duzentos e cinquenta e oito) alunos, em 2003<sup>70</sup>, lotados nas 14 escolas técnicas. Destas, selecionaram-se oito escolas: ETE<sup>71</sup> República, ETE Santa Cruz, ETE Juscelino Kubitschek, ETE Henrique Lage, ETE Engenheiro Silva Freire, ETE Visconde de Mauá, ETE Oscar Tenório e ETE Adolpho Bloch, escolhidas em função do tempo para deslocamento, distância, e custo. No universo destas oito escolas selecionaram-se 255 (duzentos e cinquenta e cinco alunos), conforme quadro que segue da amostra aleatória (Tabela nº. 19. Alunos: amostra aleatória estratificada). Os alunos foram selecionados por grupos de faixas etárias nas séries finais dos cursos técnicos, o procedimento para entrega do questionário foi a entrega para um grupo de 30 alunos de cada escola. Esta sistematização de procedimento fez com que não houvesse necessidade de se usar uma tábua de números aleatórios, uma vez que os participantes foram escolhidos a partir de um intervalo fixo: 30 elementos por escola.

---

<sup>70</sup> De acordo com os dados FAETEC/DGI - Diretoria de Gerência de Informações, agosto, 2003.

<sup>71</sup> ETE – Escola Técnica Estadual



**Tabela nº. 19****Questionários Junto Aos Alunos – Amostra Aleatória**

<b>LOCAL: Escola</b>	<b>Município/Bairro</b>	<b>Amostra</b>
1) Adolpho Bloch	São Cristóvão – Rio	18
2) Oscar Tenório	Marechal Hermes – Rio	30
3) Visconde de Mauá	Marechal Hermes – Rio	33
4) Santa Cruz	Santa Cruz – Rio	34
5) Henrique Lage	Niterói – RJ	17
6) República	Quintino – Rio	42
7) Engenheiro Silva Freire	Engenho de Dentro – Rio	39
8) Juscelino Kubitschek	Jardim América – Rio	42
<b>TOTAL DA AMOSTRA</b>		<b>255</b>

FAETEC. Rio de Janeiro, março 2004.

**1.2. Descrição das condições da aplicação dos questionários**

A aplicação dos questionários nas escolas ocorreu na segunda, terceira e quarta semana de março de 2004. Um dos motivos que facilitaram foi a permissão dos diretores para entrar nas escolas, permitindo fazer contato com a equipe pedagógica e entrar nas salas de aula para aplicar os questionários. A maioria dos professores solicitou que se esperasse até o final da aula, e alguns cederam uma parte do tempo de suas aulas para que se pudesse ter contato com os alunos. Os que pediram para esperar eram da área técnica, e alegaram que tinham muita matéria para ser desenvolvida, já os outros participaram perguntando sobre o porquê do trabalho, demonstrando com isso interesse pela pesquisa. Durante o percurso, recebeu-se a informação de que os alunos do terceiro ano estariam mais próximos do estágio, e por isso já estariam mais voltados para o mundo do trabalho,

em comparação com os outros, do primeiro e do segundo ano, que ainda estão apenas estudando. Seguindo esta sugestão, procurou-se entrevistar alunos do 3º ano, sempre que possível.

Houve imprevistos. A violência urbana impediu ir às escolas à noite. Lamenta-se não ter coletado dados juntos aos alunos do noturno, pois se sabe o quanto era importante conhecer sobre a vida dos jovens que frequentam o noturno devido a particularidades importantes para esta pesquisa. Uma delas era saber as características da população na faixa etária de 18 a 24 anos. Como vivem, se têm filhos, se isso os empurra para o mercado de trabalho para o sustento da família, se vivem com os pais ou se residem em lares formados por jovens (IPEA, 2003). Enfim, ficou-se sem saber se só trabalham ou só estudam, se estariam na faixa etária adequada, se têm dificuldades com os estudos no ensino médio. Tais objetivos não puderam ser alcançados por causa da violência.

Um erro cometido pela pesquisadora foi não ter colocado o item cor no questionário dos alunos. Com isso ficou-se sem essa informação, fundamental numa sociedade que luta pela superação de um problema histórico. Entretanto, após identificar essa falha ainda buscou-se informação junto aos órgãos que cuidam de estatísticas na instituição, porém eles ainda não adotaram os novos padrões que incluem a cor. Ainda se pensou em fazer uma nova coleta de dados junto às escolas, mas o tempo previsto para a entrega do trabalho não permitia completar essa investigação.

Os recursos humanos disponibilizados nesta etapa do trabalho de pesquisa foram, além dos especialistas consultados para a seleção da amostra, uma pesquisadora, que cuidou do tratamento dos questionários no Sistema SPSS, em Brasília, cujos contatos foram feitos por correio eletrônico. No final, um estatístico ajudou na leitura e interpretação dos dados dos questionários (**Anexo nº.8 e nº. 10**), bem como na elaboração do cálculo do erro amostral para cada questão. Conforme pode ser visto no Cálculo do Erro Amostral (**Anexo nº.9**).

### **1.3. Informações coletadas**

O erro médio das respostas do questionário é de 6%.

#### **A) O Perfil do aluno**

O aluno da escola técnica é, em geral, do sexo masculino (63%), sendo (36%) mulheres, com idade média entre 16 e 17 anos (81%). Os solteiros são 95%. Em geral não têm filhos (95%). Moram com os pais (92%) em casa própria (86%) e não são chefes de família (96%). A renda média da família é de cinco salários mínimos, com salário mediano de três salários mínimos.

#### **B) Estudo**

O motivo pelo qual escolheram o curso foi interesse pelo curso ou identificação com a área (43%). A influência da escolha do curso é familiar em 42,6%. Mostra que a família é importante na escolha profissional do jovem.

A motivação para a escolha do curso é elevada (43%), alegam interesse pelo curso e identificação com a área, seguido de ter boas expectativas de inserção no mercado de trabalho. Isto confirma a preocupação dos Grêmios Estudantis; quanto às expectativas em relação ao futuro, está em primeiro lugar a inserção profissional após o estágio e ser bem-sucedido profissionalmente.

#### **C) Emprego**

Em geral, não estão empregados (89%) e não exercem atividade autônoma (89%). Não têm carteira assinada (92%) porque não trabalham.

A motivação para encontrar emprego na área em que está fazendo o curso técnico está mais relacionada com o interesse pessoal (dedicação e interesse); é de 32%. Por outro lado, a mesma motivação é de 9% quando se trata da expansão da área e da possibilidade

de gerar oportunidades. Já a preocupação com a qualificação profissional é de 8%. Então, quais seriam as áreas em expansão que permitiriam ao jovem ter expectativas de inserção? O que se pode dizer é que no grupo estudado a maioria está na área de Manutenção Elétrica Metroferroviária (11 %), Mecânica (12%) e Administração (9%). O primeiro justifica-se por ser um curso de nível pós-médio, em que o aluno busca um aperfeiçoamento específico, direcionado para inserção rápida no mercado de trabalho. Quanto à Administração, trata-se de um curso em expansão. A entrevista com o Setor de Estágios aponta para facilidades de conseguir estágios em campos em expansão, como é o caso do Técnico em Administração, inclusive há mais oferta de estágios remunerados

Não foi feito um estudo para saber quais são as áreas que estão em expansão e que oferecem emprego. No decorrer da pesquisa ficou-se sabendo que o setor naval está voltando a se expandir e que está abrindo, vagarosamente, novas oportunidades de estágio e emprego, mas isso já foge do foco desta questão.

#### **D) Estágio**

Uma parte expressiva do alunado (89%) não está estagiando. Isto confirma a dificuldade apontada por outros atores sociais que, na perspectiva de seus interesses, identificam o desemprego. O argumento dos representantes empresariais é que, em não havendo desenvolvimento, não há emprego, e não há estágio: “*Não há emprego sem obra*”. Os pais vivem a dificuldade para colocação dos filhos nos estágios e o Setor de Estágios identifica que há problemas em certas áreas e facilidades em outras. Isto é confirmado pelo fato de que, dos que estão estagiando (5%), apenas (2%) são remunerados.

#### **E) Expectativas em relação ao futuro do trabalho**

Em geral, eles pretendem trabalhar na área em que estão fazendo o curso técnico (88%) e será deste trabalho que sustentarão sua família (72%).

Quando se referem à continuidade dos estudos, a perspectiva do mercado está muito bem internalizada. Isso é colocado por 14%, que visam ao aperfeiçoamento e à qualificação profissional constante; 12% que querem continuar estudando para serem

inseridos ou permanecerem no mercado de trabalho, enquanto 14% querem garantir o futuro. Mas também é significativa a motivação para fazer curso superior (12%). Isso vem confirmar a tendência para o aumento da escolaridade como garantia de inserção profissional.

Os alunos são muito otimistas quanto às expectativas em relação ao futuro do trabalho (70%). Há quem acredite em maiores oportunidades de trabalho (17%), ter melhorias em todos os aspectos (10%), arranjar um bom emprego (8%), alcançar satisfação pessoal e sucesso (16%), ter estabilidade financeira (12%) e crescimento profissional (7%). Esses sonhos dos jovens não podem ser desconsiderados no espaço da escola técnica. Se eles acreditam no futuro do trabalho, eles precisam de apoio financeiro, orientação e ajuda de toda a ordem para que não mudem de idéia.

## **AS ENTREVISTAS REALIZADAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Buscaram-se as representações de todos os segmentos da sociedade na escola: professores, pais, sindicatos representantes do empresariado, conselhos de profissionais – considerando a sua importância pelo fato de que tratam da regulamentação das profissões desenvolvidas nos cursos técnicos - representantes do governo, setor de estágios da FAETEC. Desta forma, as entrevistas estruturadas foram feitas com atores sociais da comunidade escolar, considerando, sempre que possível aspectos fundamentais dos respondentes, tais como: antiguidade na comunidade; conhecimento sobre as circunstâncias do seu grupo e a disponibilidade de tempo para participar das entrevistas e dos encontros. Essas representações formais foram procuradas em seus endereços estabelecidos para serem entrevistadas. Antes disso, foi feita uma agenda de contatos para os encontros que se iniciaram a partir de janeiro de 2004. Em fevereiro, devido ao período de férias, o andamento do trabalho ficou prejudicado. Em março, as entrevistas foram retomadas e terminaram em abril de 2004.

As **entrevistas** foram gravadas e transcritas. O tempo médio de duração de cada uma foi de 45 minutos. O período de realização das entrevistas foi de janeiro a abril de 2004. Já o tempo gasto para a transcrição foi de cerca de dois meses e meio: abril e maio e uma parte de junho de 2004. Para essa parte do trabalho contratou-se um profissional de revisão. Depois disso, iniciou-se a montagem das fichas contendo as categorias de análise para que se pudesse proceder à análise de conteúdo. As **fichas de análise** são resultado da revisão das entrevistas realizadas, nestas fichas de análise estão contidas as categorias de análise retiradas do conteúdo do discurso dos atores sociais.

## **1. Descrição das condições das entrevistas, categorias obtidas e considerações**

A localização da maior parte dos sindicatos empresariais e Conselhos profissionais, no Centro do Rio de Janeiro, facilitou o deslocamento da pesquisadora. O que dificultou foi o fato de que, apesar do agendamento ter sido feito com antecedência, não foi possível entrevistar todos, principalmente os sindicatos dos empregadores. Uns foram compreensivos, e mandaram a resposta por e-mail. Um marcou hora, e não apareceu. Outros deram resposta, mas não foi possível agendar dentro do prazo desta pesquisa, pois sempre havia um imprevisto. Os demais marcaram e atenderam.

Em relação às entrevistas marcadas com os professores coordenadores pedagógicos nas escolas, essas foram feitas aproveitando-se, quando possível, o mesmo dia em que foram aplicados os questionários, com o objetivo de otimizar o tempo. Foi um pouco difícil agendar com alguns professores porque eles estavam em sala de aula, foi preciso assistir às reuniões de Conselhos de Classe, e depois falar com todos, sendo este um momento de encontro em que foi possível agendar com os coordenadores pedagógicos dos cursos técnicos.

Dentre os imprevistos que aconteceram, durante uma gravação de entrevista, foi o defeito em uma fita que não foi percebido, daí foi necessário voltar à escola para regravar duas entrevistas de 45 minutos cada. Houve muitos adiamentos e as entrevistas tiveram que ser remarçadas para novas datas. Então, acontecia que a pesquisadora estava preparada para ir a um determinado lugar e ligavam desmarcando, às vezes chegava no lugar, após ter gastado com estacionamento e combustível, e ao chegar no local à entrevista era desmarcada. Quando se foi aos locais mais distantes andou-se de trem, ônibus e metrô para evitar o cansaço na direção do automóvel e, em outras vezes porque o estacionamento era difícil.

## 1.1. SINDICATOS EMPRESARIAIS

O critério para a escolha dos sindicatos representantes do empresariado foi pelo fato de serem empregadores, porque eles “criam” empregos. Foram feitas **entrevistas estruturadas (Anexo 11)** para identificar a posição deste segmento diante do desemprego juvenil, a forma de participação - Conselhos e Parcerias com Escola Técnica -, a sua percepção sobre as deficiências na formação do aluno egresso, certificação profissional, estágios e a relação Empresa-Estado-Escola Técnica.

**As categorias de análise junto a este segmento são:**

- **Posicionamento diante do desemprego juvenil**
- **Heterogeneidade institucional e Tripla Hélice**

A abordagem intersubjetiva da ciência identifica que o modo de fazer ciência mudou de uma forma disciplinar (modo 1) para contexto transdisciplinar (modo 2), incluindo a dimensão econômica e social, o contexto de aplicação, o direcionamento prático e a solução de problemas (Latour, 2000). A diversificação dos lugares de absorção de pessoas com competência científica não se restringe às universidades e a busca de competitividade está levando a sociedade à maior procura do conhecimento e da educação. O desenvolvimento das tecnologias de informação permite a interação entre as diferentes instituições: universidades, governo, empresas, Ongs e diferentes países, possibilitando a realização de pesquisas em rede. Gibbons<sup>72</sup>(1994) aponta para a **heterogeneidade institucional** como uma característica importante da produção científica e tecnológica contemporânea, supondo que essa produção se faça agora em vários lugares, como laboratórios governamentais, empresas privadas, além das universidades. Leydesdorff e

---

<sup>72</sup> GIBBONS, M; LIMOGES, C; NOWOTNY, H; SCHWARTZMAN,S; SCOTT, P & TROW, M. *The new production of knowledge; the dynamics of science and research in the contemporary societies*. Sages, Londres, 1994. (Introdução e cap. 1)



Etzkowitz (1996)<sup>73</sup> sublinham a importância da universidade na “*tripla hélice*”, na dinâmica das relações entre a *universidade, o governo e a indústria*.

Considerando esta mudança no modo de fazer ciência, agora com maior interação entre a escola-técnica-universidades-empresas-governo buscou-se saber que tipo de negociações ocorre entre os diferentes atores no sentido de resolver o problema do desemprego juvenil, enquanto um fenômeno que impacta no desenvolvimento econômico. Também se buscou saber se há uma relação entre o desenvolvimento econômico, inovação tecnológica e a formação na escola técnica e como isso é percebido pelo empresariado.

### **Entrevistas previstas em 9 sindicatos**

Sindicatos filiados à FIRJAN (Federação das Indústrias do Rio de Janeiro)<sup>74</sup> previstos para o trabalho foram os seguintes: 1) Sindicato das Indústrias da Construção(SINCOCIMO); 2) Sindicato da Indústria da Construção Civil no Estado do RJ (SINDUSCON-RIO); 3) Sindicato Nacional da Indústria da Construção Naval (SINAVAL); 4) Sindicato Indústria Eletrônica, Informática, Telecomunicações, Componentes e Similares no Estado do RJ (SINDITEC); 5) Sindicato Interestadual da Indústria Audiovisual (SNIC); 6) Sindicato da Indústria de Instalações Elétricas, Gás, Hidráulicos e Sanitários do Estado do RJ (SINDISTAL); 7) Sindicato da Indústria de Material Elétrico (SIMME); 8) Sindicato das Indústrias Metalúrgicas do Estado do RJ (SINMETAL); 9) Sindicato da Indústria de Materiais e Equipamentos Rodoviários e Ferroviários do Estado do RJ.

---

<sup>73</sup> ETZKOWITZ, H & LEYDESDORFF, L. "Introduction to a special issue on science policy dimensions of the Triple Helix of University-Industry-Government relations. In Science and Public Policy, 1997.

<sup>74</sup> *The triple helix: university- industry – government relations; a laboratory for knowledge base economic development. In: EAST Review, 1995, vol. 14, nr. 1. pp.14-19*

<sup>74</sup> Fonte: Cadastro Industrial do Estado do Rio de Janeiro. FIRJAN, Editora Brasileira de Guias Especiais, SD.

**Entrevistas realizadas em 5 sindicatos**

1) SINDICATO DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – SINUSCON - Rio

Entrevistado: Roberto Kauffmann

Cargo: Presidente

Data: 26/1/2004

Local: e-mail

2) SINDICATO NACIONAL DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO PESADA - SINICOM

Entrevistado: Luis Fernando Santos Reis

Cargo: Presidente

Data: 6/4/ 2004

Local Rua Debret, 23, Centro, Rio de Janeiro

Hora: 15:50 às 16:35 h

3) SINDICATO DAS INDÚSTRIAS DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS RODOVIÁRIOS E FERROVIÁRIOS DO ESTADO DO RJ

Nome: Antônio Bento Ribeiro

Cargo: Diretor Executivo e Chefe da Divisão de Assistência Sindical da FIRJAN

Data: 29/1/2004

Local: Rua Santa Luzia, 685/8º and. Castelo, Centro, Rio de Janeiro

Duração: 15:40 às 16:20 h

4) SINDICATO DE MATERIAL DAS INDÚSTRIAS MECÂNICAS E DE MATERIAL ELÉTRICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Nome: César Moreira

Cargo: Presidente

Data: 07/4/2004

Local: Rua da Quitanda, número 3, 3º andar, Centro, Rio de Janeiro.

Duração: 10:00 às 10:50 h

5) SINDICATO NACIONAL DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO NAVAL

Nome: Ariovaldo Santana da Rocha

Cargo: Presidente

Data: 2/03/2004

Local: e-mail

**1.1. Sindicatos Categorias obtidas a partir das entrevistas**

**PRIORIDADE PARA O DESEMPREGO GERAL**

- Identificação, junto ao governo, de fontes de financiamento e programas para criação de empregos.
- Desemprego geral preocupa mais do que o desemprego juvenil.
- Empresa está sensível ao desemprego juvenil, alega-se que “... *ela tenta salvar os empregos que já tem*”.

**1. NÃO PARTICIPAM NO CONSELHO DA ESCOLA TÉCNICA**

- Os sindicatos empresariais são subordinados à Confederação Nacional da Indústria (CNI), no Estado são subordinados à FIRJAN (Federação das Indústrias do Rio

de Janeiro. O órgão executor das ações de educação profissional é o SENAI (Serviço Nacional da Indústria).

## 2. NÃO TÊM PARCERIA COM A ESCOLA TÉCNICA

- A estagnação da economia não permite parcerias.
- SENAI – Criação do “Clube da Qualidade”.
- Bolsas de Estudo para formação profissional de jovens junto ao SENAI
- Acordo de Cooperação com o Estado do Rio de Janeiro para Candidatos ao Primeiro Emprego.
  - Parceria com o Ministério do Trabalho para o Programa Primeiro Emprego não saiu da forma de projeto, há muita burocracia, controle.
  - Parceria com Escola Técnica Estadual Henrique Lage (localizada na área dos estaleiros), nos cursos de Mecânica e Eletricidade, para uso dos laboratórios certificados pela Metrologia Oficial.

## 3. DEFICIÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

- Os jovens procuram os cursos profissionais como formação educacional e não como habilitação.
  - Pouca experiência prática.
  - Excessiva valorização da teoria e pouca prática.
  - Candidatos a primeiro emprego não têm experiência.

## 4. CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

- Setores especializados exigem certificação e avaliam o desempenho; periodicamente. É o caso das soldas para poços de petróleo, por exemplo;
- O sindicato empresarial deveria participar dentro de um sistema que fosse discutir a certificação. Os sindicatos, as empresas, as entidades dirigentes etc.

## 5. ESTÁGIOS

- Não há oferta porque a economia não está funcionando em plena carga;
- Não há como avaliar o estágio devido à fraca performance econômica do setor.
- A retomada do setor naval vai permitir a retomada, gradativa, da oferta de estágios nesta área.

## 6. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E REGIONAL

- A relação Empresa-Estado-Escola Técnica não está estruturada.
- Não há solicitações de Pareceres sobre o currículo nas Escolas Técnicas Estaduais. A única relação com o Estado é sobre carga tributária e meio ambiente. Em resumo, na área de ensino não há integração.
- Há um Acordo de Cooperação para aproveitamento de candidatos a primeiro emprego na Indústria Naval.

### **Considerações**

Os empresários estão preocupados com a retomada do desenvolvimento econômico; depreende-se que só poderá haver estágio e emprego para os jovens quando houver emprego para os mais velhos. O interesse por uma política de primeiro emprego em conjunto com o governo não avançou. Conforme eles alegam, devido aos encargos burocráticos. Tomando a perspectiva da heterogeneidade institucional, não há suficiente desenvolvimento da interação entre os agentes envolvidos, que são a empresa o governo, a universidade e a escola técnica. Eles alegam que sentem falta dessa integração, mas não se percebe pelos depoimentos dos entrevistados que haja algum movimento nesta direção.

Chama atenção o fato de não haver parceria com a Escola Técnica Estadual, e sim com o Sistema Senai. Os empresários alegam que é para centralizar esforços, ou porque “*lá eles mandam*”. Fica evidente que a estrutura está montada de uma forma que beneficia a concentração da profissionalização dirigida ao mercado num sistema que atende diretamente aos interesses do capital. O papel do Estado parece que está fora do contexto de uma “Tripla Hélice”. Como pode haver uma articulação no sentido de incluir a escola

técnica dentro da “caixa-preta” (Latour, 2000) do desenvolvimento científico e tecnológico, se ela não participa de uma articulação com o sistema empresarial em termos de formação profissional? Esta consideração não pode ser unilateral, nem totalizante, porque nos setores em que há desenvolvimento econômico há diálogo com a escola técnica, como é o caso do setor naval, onde há convênios para formação profissional e oferta de estágios.

Outro fator que merece reflexão é o fato de evidenciarem a deficiência de falta de prática nos egressos tanto dos cursos técnicos como das universidades, mas não se analisa o fato de que os laboratórios das escolas estão deficitários, e que há pouco intercâmbio entre escolas e empresas.

## **1.2. CONSELHOS PROFISSIONAIS**

O critério para escolha dos Conselhos Profissionais foi por estarem relacionados com a inserção no currículo e por serem responsáveis pela certificação profissional. Qual é a compreensão dos Conselhos Profissionais sobre o desemprego juvenil? Que tipo de participação eles têm na formulação de políticas públicas para a educação profissional ligadas aos cursos técnicos da sua área? Há parcerias? Que deficiências percebem na formação dos egressos da escola técnica? Como é a certificação profissional? Como vêm os estágios? (**Anexo nº.12**).

Os Conselhos Profissionais revelam as suas preocupações com os tipos de estágios, muitas vezes descaracterizados, que não ampliam o conhecimento em situação prática. As manobras para substituir o ensino formal por situações “alternativas” podem causar danos ambientais incomensuráveis, é o que coloca o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura. Os Conselhos expressam a preocupação com a finalidade ética das profissões.

**Entrevistas previstas e realizadas:**

**CREA – RJ Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia**

Nome: Reinaldo Barros

Cargo: Presidente

Data: 08/3/2004

Local: CREA-RJ

Duração: e-mail

Nome: Angelo Acauã

Cargo: Ouvidor do CREA-RJ

Local: Rua Buenos Aires, 40

Duração: 16:00 às 16:25 h

Esclarecimentos acerca das questões que foram colocadas no questionário

**COREN – RJ – Conselho Regional de Enfermagem.**

Nome: Jurema Leão

Cargo: Assessora Técnica

Data: 22/1/2004

Local: Av. Presidente Vargas, 502, 4º andar, Centro, Rio de Janeiro

Duração: 14:25 às 15:55 h

[www.portalcofen.gov.br](http://www.portalcofen.gov.br)

**Categorias de análise**

As categorias para este segmento foram retiradas da Hipótese Operacional nº.1.

A **certificação** representa a concretização do núcleo central do saber tácito, ou seja, **saber resolver problemas**. O deslocamento da noção de qualificação para competências tem um forte apelo para o **individualismo** (Ramos, 2001). A concepção superficial de competências com origem no neopragmatismo causa a **redução das competências aos procedimentos, e desconsideração do processo histórico de construção e transmissão do conhecimento**.

### **Categorias obtidas por meio das entrevistas**

#### **1. ÉTICA**

- Preocupação com a ética para conseguir trabalho e para se manter no trabalho.
- Preservação ambiental - Se faz necessária diante do avanço tecnológico. O Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA/RJ) é requisitado para atuar no controle de procedimentos para evitar riscos na área de meio ambiente. Também faz a certificação de empresas terceirizadas, cuja meta é controlar a clandestinidade que aumenta o risco ambiental, como no caso da exploração de petróleo e a poluição dos mares.
- Pressa na formação para arranjar um emprego. Hoje em dia os alunos “*Só pensam em ‘entubar’ o paciente*”, sem mesmo ter condições técnicas para isso, a fim de receber logo a certificação para conseguir um emprego. Os jovens não estão muito preocupados com o aspecto ético e vocacional do trabalho da enfermagem.

#### **2. POSICIONAMENTO DOS CONSELHOS DIANTE DO DESEMPREGO JUVENIL**

- CREA-RJ: Propõem ações junto aos governos para enfrentar o problema. Possui Banco do Emprego. Criação do CREA-Júnior.
- COREN-RJ: Pela legislação, o emprego do jovem até 18 anos é proibido, na Enfermagem. Conforme a Resolução COFEN nº 217/1999, art. 3º, os erros dos estagiários são de responsabilidade do Enfermeiro(a) Responsável, que responde pelo Processo Disciplinar Ético.



### 3. MERCANTILIZAÇÃO

- As escolas de enfermagem privadas não se preocupam com a qualidade, enchem as salas, pagam pouco aos professores. A formação profissional fica em segundo plano.
- Na área de trabalho da enfermagem falta estímulo para a formação continuada. Não há bolsas de estudo. O empregador não facilita o horário para o empregado da saúde estudar.

### 4. PARTICIPAÇÃO EM CONSELHOS PARA DAR PARECERES SOBRE CURRÍCULOS

COREN- RJ — É Parecerista convidado permanente do Conselho Estadual de Educação. Participou da Comissão de especialistas que deu sugestões de grade curricular, que foi aceita pela maioria das escolas: para formar o Técnico de Enfermagem, 1.845 h/a, sendo teórico-prático, 1.215 h/a, e o Estágio Supervisionado I e II, com 630 h/a. O módulo I certifica como Auxiliar de Enfermagem e o módulo II garante o diploma de Técnico em Enfermagem.

CREA- RJ – Os conselhos estaduais se mobilizam e contatam o COFEA (Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia) para tratar dos pareceres sobre currículos.

### 5. CERTIFICAÇÕES

CREA-RJ - A Lei nº 5.194 e a Lei nº 6.496 tratam das certificações ISO, e o sistema CONFEA/CREA diz respeito ao registro desses profissionais nos CREA, e o recolhimento da Anotação de Responsabilidade Técnica. Essa certificação abrange a área da indústria. Mas eles querem que ela alcance também a área ambiental. Entendem que se trata de um instrumento de proteção à sociedade, pois é um selo de garantia de que as empresas executoras de determinadas atividades estejam qualificadas. O CREA-RJ cuida das certificações para garantir a segurança social e ambiental: empresas com pessoas

treinadas, credenciadas junto à Petrobrás, por exemplo. Passa a ser interessante contratar empresas certificadas na medida em que vazamentos de petróleo causam danos ambientais graves, como foi o acidente com a Plataforma, no ano passado.

O CREA-RJ é uma instituição que regulamenta o exercício profissional de mais de 130 mil pessoas, vinculadas a diversas áreas de atividades tecnológicas, que têm interferência no meio ambiente: *“O meio ambiente não é uma atividade que o CREA-RJ investe [...] na verdade o meio ambiente atravessa todas as áreas em que nós atuamos”* (Ângelo Akauã, Ouvidor do CREA, deu uma entrevista complementar ao questionário respondido por Reinaldo Barros, Presidente do CREA, em 8 de março de 2004).

## 6. PARCERIAS

CREA-RJ - Tem planos, para num futuro próximo, fazer parceria com o Governo para educação ambiental dos jovens.

COREN-RJ - Tem programas de formação continuada para os trabalhadores da saúde, em hospitais, Secretarias de Saúde e em Comissões. Participa da elaboração de manuais e subsidia órgãos solicitantes.

## 7. ESTÁGIOS DESCARACTERIZADOS

Essas observações foram tiradas do Conselho de Enfermagem.

- O primeiro problema é a liberação da documentação errada pelas escolas. A escola quer que o aluno termine o curso e aceita qualquer campo de estágio.
- O segundo é o campo de estágio. As instituições, tanto públicas quanto privadas, são deficitárias, há falta de material (luvas descartáveis para tratar portadores de HIV etc.).
- No campo da clínica médica ocorrem muitos casos em que não há agregação de conhecimento. O aluno deve aprender o acompanhamento de patologias e não só tratar de problemas de higiene. Como, por exemplo, passar a maior parte do estágio (600 horas) trocando fraldas geriátricas.

- O campo de estágio torna-se incompatível quando não agrega conhecimento para a formação. É preciso investir mais em seminários, palestras, visitas.

## 7. REDE RELACIONAL DE EMPREGO

- Peso e nome da escola (currículo e perfil), campo de estágio que agrega valores e competências e desempenho dos egressos no mercado são fatores que influenciam no perfil profissional. No campo da enfermagem, a circulação dessas referências pode garantir a empregabilidade.

### **Considerações**

Em Weber (1996), encontramos a ética do trabalho construindo uma vocação para o mundo. Entretanto, Sennett (2000) duvida que a nova configuração do mercado de trabalho, gerada pelo capitalismo em seu estado tardio, possa estruturar o caráter. Na realidade encontrada identifica-se uma preocupação com a ética da sobrevivência em que as pessoas perdem a noção de ética. Por um lado, a clandestinidade que põe em risco o meio ambiente; por outro, e muito mais grave é a tentativa por parte de alguns cursos de formar o pessoal de enfermagem em cursos rápidos, que tentam não corresponder às exigências legais.

Os estágios ocorrem em condições precárias por falta de material descartável e o que eles denominaram de “descaracterização do estágio”, na medida em que não contribui para o conhecimento, que é universal. Citam o caso de um estágio numa clínica geriátrica, em que os estagiários passaram quase 600 horas trocando fraldas geriátricas.

As certificações nestas áreas são formas de garantir a segurança da sociedade porque a vida passa pelas condições de saúde e do meio ambiente. O meio ambiente torna-se um alerta por uma “modernidade insustentável (Leis,1999). O CREA-RJ se coloca numa postura inclusiva com a natureza. O COREN-RJ critica o “saber instrumental” e a “mercantilização da educação”.

O Conselho de Enfermagem do Rio de Janeiro aponta para uma tendência traçada na hipótese operacional 1, no que se refere ao individualismo: “*O aluno tem pressa do certificado para encontrar um emprego*”, e não se importa com a ética do trabalho da enfermagem. Já a forma como o CREA-RJ se posicionou diante do desemprego juvenil foi propor uma alternativa através da criação de um Banco de Emprego.

Neste estudo, tomamos o cuidado de não estender as observações para a FAETEC, especificamente no que se trata das condições da formação em Enfermagem, porque não é este o objeto do trabalho. Portanto, as considerações dos Conselhos serão tomadas como fatores de ordem geral.

### 1. 3. ASSOCIAÇÃO DE PAIS

1) Associação de Pais da Escola Técnica Estadual República, em 18/2/04. .  
Duração: das 10:00 às 10:45. Total: 45 minutos (mães: Kássia e Acácia)

2) Associação de Pais da Escola Técnica Visconde de Mauá, em 18/3/04. Das 14:30 às 15:50. Duração: 1:20 h. (Presidente: Sr. Carlos; Secretária: Inalda Martins da Rocha; segunda secretária. Leda Maria de Souza; mãe e coordenadora Sandra Maria dos Santos Lima; mãe. Rosária das Neves; coordenadora -Rosaura Pereira Rodrigues, coordenadora da associação e Marta, mãe).

Foram feitas **entrevistas estruturadas** com duas associações de pais, registradas na FAETEC (**Anexo 14**). O critério para escolha foi o reconhecimento formal do discurso destes atores na esfera pública, enquanto discurso que tem registro e retorno formal. O discurso com reconhecimento na esfera pública é o resultado de uma interação mediatizada e fundamentada numa intersubjetividade que se configura pelo reconhecimento universal das obrigações. É esta subjetividade que, simbolicamente, se rege por normas que valem obrigatoriamente e são reconhecidas pelos sujeitos agentes que interagem no espaço da

escola. Considerando o limite da linguagem, porque não adianta os pais poderem falar se as suas reivindicações, que são ligadas à esfera do trabalho (estágio e emprego após o término do curso) não tiverem materialidade. Portanto, o paradigma do trabalho continua presente. Perguntou-se sobre estágios, acompanhamento, política pública de primeiro emprego. No decorrer da pesquisa eles expressaram as dificuldades que passam junto com os filhos para obter vagas nos estágios, descreveram a busca de articulação com os setores de estágios da escola e da FAETEC e em programas de primeiro emprego.

### **Categorias de análise:**

Inserção profissional dos filhos

Participação na esfera pública

### **Categorias de Análise a partir das entrevistas realizadas**

#### **Tipo de interesse: pessoais**

#### **1. PARTICIPAÇÃO NO REGIMENTO ESCOLAR**

- **Dificuldades** – A participação fica prejudicada porque as escolas (as quais ela se refere) não têm Projeto Político Pedagógico. O fato é que há uma diferença de ritmo de aprendizagem entre os alunos que entram por concurso e os que continuam na escola de ensino médio/técnico após terminarem o Fundamental, ou seja, a 8ª série. Nivelar por cima ou por baixo? O que precisa ser mudado para que o aluno não seja prejudicado? Essas questões estão sendo tratadas pela Associação, junto às escolas e com a Diretoria de Desenvolvimento da Educação da FAETEC.

#### **2. REAÇÕES DOS PAIS: AS REIVINDICAÇÕES**

- **Lutas no cotidiano** – A agenda de reivindicações para a melhoria da qualidade do ensino inclui capina dos *campus*, refeitório em condições, biblioteca com

acervo, salas de desenho com infraestrutura adequada para as aulas, critérios de avaliação expressos com clareza e relacionamento com os docentes.

### 3. ESTÁGIO

- Disputa por vaga em estágios, falta de vagas, os alunos vão e voltam no Setor de Estágios, mas é difícil encontrar a vaga.
- Falta de Convênio entre a FAETEC e as Empresas. Existem áreas mais difíceis de se conseguir Estágios.
- Falta da presença e orientação do Setor de Estágios para os alunos que enfrentam seleções rigorosas e capciosas. Oferta de estágios não remunerados. Observações como: *“Estudar é ruim para quem faz estágio”* revelam que a intenção não é contribuir para a elevação do conhecimento mas explorar a mão-de-obra. A dificuldade maior é o estágio de Eletromecânica (setor da indústria).

### 4. PRIMEIRO EMPREGO

- Primeiro Emprego – Parceria com Serviço Social avalia as reais necessidades dos alunos a serem encaminhados para um emprego ou Bolsa.
- Projetos Jovens Pela Paz 15 a 18 Anos, Implementado pela Escola Favo de Mel, destinado à preparação para o trabalho de portadores de necessidades especiais.
- Vida Nova. Projeto destinado à faixa etária de 14 a 18 anos que conjuga trabalho e estudo. Este projeto não foi implementado.
- Primeiro Emprego – Resume-se na expressão de uma mãe: *“Precisamos de ajuda Institucional do Governo e da FAETEC para os Projetos de Primeiro Emprego”*.

## 5. EXTENSÃO DA QUALIFICAÇÃO DO BÁSICO PARA O MÉDIO

- **Inserção, Inclusão do Aluno nos Cursos de Nível Básico** - As reivindicações neste sentido foram para estender alguns cursos da qualificação de nível básico, por exemplo, os cursos de Idiomas e de Informática para os alunos do nível médio. Os questionamentos feitos pelos pais foram: “*Os cursos para a comunidade prevaleciam sempre para a comunidade*” [...] “*Enquanto os alunos do ensino médio e fundamental ficavam pelo campus ou iam para os shoppings*” [...] “*Se perdendo um pouco*”. O objetivo dos pais era evitar que os alunos “... *se perdessem nos vácuos entre as aulas*”. Após várias reuniões, com a Presidência da FAETEC e com a parte administrativa dos cursos, algumas vagas foram abertas para os alunos do Nível Médio. Mesmo assim as dificuldades continuam, porque são muitos alunos e não há condições de criar vagas nos cursos livres. São cerca de quatro mil alunos do Ensino Médio.

- **Disputa por recursos escassos no cotidiano:** “*Não queremos Nível Básico, mas melhoria no Nível Médio e Técnico*”. É assim que expressam a sua preocupação com a qualidade do ensino diante da situação precária dos laboratórios e da falta de recursos financeiros. Argumentam que os espaços e os recursos destinados ao Nível Básico não podem atrapalhar o andamento do cotidiano do Ensino Médio, assim como a oferta de vagas nos cursos livres. Em relação às vagas para as pessoas da comunidade (favelas): “*E até mesmo para conseguir uma vaga [...] porque fica difícil entrar nessa disputa.*”

## 6. AVALIAÇÃO

- **Contato professores/pais** – Considera este contato fundamental, mesmo que seja só sobre avaliação e notas dos filhos. É preciso aumentar o relacionamento dos pais com os docentes.

## 7. QUALIDADE DE ENSINO

- Falta projeto em que a juventude seja protagonista.

## Considerações

Ao lutar pela qualidade do ensino técnico os pais estão expressando a sua crença no futuro do trabalho. Para analisar este ponto é preciso adotar uma atitude de distanciamento, no sentido de Norbert Elias (1998). Esta atitude permite à pessoa se afastar das opiniões padronizadas e da coerção emocional dos fatos, permitindo que, de dentro deles, ela possa utilizar as suas potencialidades - principalmente as advindas do conhecimento -, para transpor as situações dilemáticas. Significa sair da situação, permanecendo nela, para poder compreendê-la melhor. Neste sentido, entende-se que os pais lutam pela qualidade de ensino dentro da escola técnica, acreditando que o estudo é o que eles podem oferecer para o futuro dos filhos.

A busca da inserção ocupacional do jovem é dificultada pela baixa oferta de vagas. Isso já começa nos estágios, ou seja, a ruptura da inserção social já começa no estágio. A baixa remuneração ou a falta dela está relacionada com a queda da produtividade industrial. Como foi colocado pela professora responsável pelo Setor de Estágios, há setores que oferecem pouquíssimas vagas, como o de Eletromecânica.

As pessoas proclamam por uma política pública de emprego, referindo-se obviamente à FAETEC, talvez como a entidade mais próxima e da qual fazem parte, referem-se à abertura de convênios que efetivamente possam garantir a inserção de seus filhos nos estágios. Entretanto, não é essa a realidade. Ao contrário, ocorre um afastamento maior do Estado, que contingência os gastos sociais Pochmann (2000) em *O trabalho sob fogo cruzado*. O crescimento do desemprego e a redução das políticas públicas, este é o cenário que envolve os atores sociais da escola técnica.



#### 1.4. SETOR DE ESTÁGIOS DA FAETEC

Diretoria de Desenvolvimento da Educação – DDE, Central de Estágios.

Nome: Alda Maria Angelina Pedrosa Cavalieri <sup>75</sup>

Cargo: Orientadora Educacional – Responsável pelo relacionamento entre os Setores de Estágios das escolas e as Empresas

Data: 13/2/2004

Início: 14:10 às 14:50 h.

O **estágio** é uma situação de preparo para o ingresso no mundo do trabalho formal. É passagem obrigatória para o aluno da escola técnica, que o habilita a receber o diploma de conclusão do curso, além disso, está previsto na carga horária dos cursos técnicos. Portanto, trata-se de um momento de integração entre a escola e o mundo do trabalho. Como está a integração escola e mundo do trabalho? Para buscar respostas a essa pergunta, buscou-se informações junto ao Setor de Estágios da FAETEC, que centraliza os convênios, faz o encaminhamento e o controle dos estagiários. Nosso intuito era conhecer os limites e as possibilidades de integração, os termos da parceria e a forma de intermediação entre a escola e a empresa. Para isso, perguntou-se: *Quais são as facilidades e dificuldades para colocar os alunos nos campos de estágios dos cursos da Escola Técnica? Existe integração entre escola e empresa? Em que termos? Existe parceria entre escola e empresa? Como é o relacionamento entre as agências intermediadoras de estágio e a escola? (Anexo nº. 14).* **A oferta de estágios para os alunos da rede FAETEC**, este é o tema deste segmento da escola técnica. Buscou-se identificar quais são as áreas mais solicitadas e quais são os problemas decorrentes, quais são as contribuições no relacionamento mercado de trabalho e escola técnica?

---

<sup>75</sup> A professora Alda não trabalha mais na Central de Estágios desde março de 2004. Houve modificação, mas em essência o setor continua cumprindo a função descrita nesta entrevista.

## **Categorias de análise**

Inserção profissional dos alunos

Integração empresa-escola

Convênios

## **Categorias de análise retiradas das respostas à entrevista**

### **1. DIFICULDADES MAIORES PARA ALGUNS CURSOS**

- Alguns cursos têm mais facilidade de inserção do estagiário no campo de estágio: Técnico em Administração. Ao contrário, a área de Telecomunicações, apesar da expansão, com empresas novas não abrem para estágios. O setor apresenta elevado nível de terceirização, decorrente das privatizações.

### **2. OFERTA DE ESTÁGIOS**

- Algumas grandes empresas não têm programas de estágios. Os contratos no final do estágio acontecem se o aluno-estagiário estiver dentro do perfil. Isso depende do aluno.

### **3. RECESSÃO DO MERCADO**

- A recessão do mercado impacta mais as áreas de Eletrotécnica e Eletromecânica, apesar do Rio de Janeiro ter um grande parque industrial; mesmo assim, nesta área as empresas não têm programas de estágio.

- Não há crescimento econômico, não há investimentos nos setores, não há estágios. Há setores que estão sendo dinamizados na economia do Estado do Rio de Janeiro, como o setor naval, na área de estaleiros. A FAETEC tem Convênio com a ETAM – Escola Técnica do Arsenal de Marinha, que fornece estágios. Os estaleiros têm convênio com a Escola Técnica Estadual Henrique Lage.

#### 4. CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO

- Existe a barreira dos horários. Os empregadores querem que o aluno cumpra a jornada de oito horas-dia. Mas isso vai contra a Lei 3.547/2001, que prevê seis horas diárias para estágios.

#### 5. INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA

- CONVÊNIOS: Acontecem com grandes empresas que têm programa de estágio.

- Alguns empresários ligam para a Central de Estágios para tirar dúvidas, sobre documentação, o Termo de Compromisso (TC) e sobre o aluno-estagiário.

- A Central de Estágios tem muitos convênios com instituições públicas: Petrobrás, Arsenal de Marinha, Telemar, Furnas, dentre outras – as quais têm programas de estágio, mas não contratam porque a contratação é só por meio do concurso público.

- Há integração entre os conhecimentos desenvolvidos durante o curso e os do campo de estágio, a não ser nas empresas que dão cursos. Como a Petrobrás, que, na área de Robótica, dá cursos específicos para o desempenho das atividades de Eletrônica.

#### **Setor de Estágios Considerações**

O Setor de Estágios tem interesses político-sociais. É importante para a escola que o seu aluno ingresse no mercado de trabalho como estagiário ou estagiária porque é só desta maneira que eles podem concluir o curso. Todavia, eles encontram dificuldades para alcançar a meta prevista pelo problema do desemprego. Há baixa oferta de empregos e por causa disso alguns empregadores não querem cumprir a legislação (Lei 3.547/2001) que regulamenta a carga horária semanal de 30 horas para o estagiário. Acontece também que a maior parte das ofertas de estágio é sem remuneração. É preocupante o fato de que não haja uma política pública de estágio e de primeiro emprego. Tal política permitiria uma mediação, uma passagem menos dolorosa do jovem do mundo do trabalho escolar para o mundo do trabalho.

## 1.5. OUTRAS INSTITUIÇÕES ORGANIZADAS: CONSELHO ESCOLA COMUNIDADE

Entrevista com Professora Representante no Conselho Escola Comunidade (CEC)

Data: 12/3/2004

Início: 10:00 às: 10:15 h

Escola Técnica Santa Cruz.<sup>76</sup>

Professora de Psicologia da Área de Segurança do Trabalho

Luiza Rodrigues de Oliveira

Psicóloga com Doutorado na Área de Psicologia, pela PUC/SP.

O CEC (Conselho Escola Comunidade) é o primeiro Conselho da Rede FAETEC, formado por meio de eleição, em novembro de 2003.

O Conselho Escola Comunidade faz parte de um grupo de instituições que foram encontradas durante a pesquisa. Não havia sido colocado como ator social. Entretanto sua importância está no fato de se tratar de uma instituição formada pelos pais, professores, alunos e funcionários da escola. Trata-se de um grupo organizado atuando na esfera pública.<sup>77</sup>

### Categorias de análise a partir da entrevista:

#### 1. PARTICIPAÇÃO

“Aqui, nesta escola, a grande característica do Conselho é encaminhar algumas reivindicações possíveis de serem encaminhadas à FAETEC. O Conselho é novo. Nós tivemos até agora cinco reuniões, mas o primeiro documento já foi enviado à FAETEC.[...] O CEC **participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico** da escola: *No próximo*

<sup>76</sup> A Escola Técnica Santa Cruz tem muitos Mestres e Doutores. Tem um bom relacionamento com a universidade-pesquisa do jovem no segundo grau. Tem professores fazendo MBA na Fundação Getúlio Vargas, e uma professora na FIOCRUZ, por conta da FAETEC.

<sup>77</sup> Procurou-se o Regimento que normatiza o CEC, mas não foi encontrado na Administração Central da FAETEC. Conforme informação recebida, é da atribuição da Secretaria Municipal de Educação.

dia 19, vai ter uma reunião para discussão do Projeto Político Pedagógico, e o CEC pode e vai mandar três representantes.”

## 2. PARTICIPAÇÃO DO CEC NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

- Trabalham a dificuldade de integração entre a formação geral e a formação técnica

“Encaminhamentos específicos ao currículo fazemos, mas nós vamos propor algumas diretrizes porque é isso que nós estamos fazendo agora. Estamos discutindo a escola que nós queremos. Então nós vamos levar a contribuição da comunidade. O que a família está pensando sobre a escola. Especificamente aqui, que é uma escola de ensino profissionalizante, sabemos da dificuldade para a articulação entre o ensino de formação geral e o ensino técnico. Nós vivenciamos isto aqui, as dificuldades, como em todas as escolas profissionalizantes. Porém, a comunidade está com o intuito de trabalhar isto como uma das primeiras questões a serem incluídas no Projeto Político Pedagógico, ou seja, qual é o objetivo desta escola aqui? Que é profissionalizante, qual é o objetivo deste espaço concreto? O que os membros desta comunidade estão querendo? Então eu acho que o CEC vai poder levar, inclusive, a opinião da família. Porque é muito difícil haver este vínculo entre a família e a escola.”

## 3. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

- Difícil aproximação da família à escola

“As famílias são avisadas das reuniões do Projeto Político Pedagógico, mas é sempre difícil a entrada, e a chegada da família na escola. Por questões até históricas mesmo. A escola foi se constituindo como instituição separada da família. Nós buscamos manter um contato mais qualificado entre a instituição e a família na elaboração do Projeto Político Pedagógico( PPP).”

#### 4. CONSTRUINDO A INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

- Na ETE Santa Cruz, existe um Centro de Estudos que funciona como espaço, para os professores, de discussão e elaboração de projetos interdisciplinares.

*“Hoje nós temos uma característica que é começar a deixar de lado esta separação entre a formação geral e o ensino técnico. Eu, por exemplo, comecei a participar de um Centro de Estudos que é de Sociologia e Filosofia, sendo que a minha disciplina é Psicologia Técnica no curso de Segurança do Trabalho. No grupo, tem a participação de um professor de Literatura. Estamos tentando implementar a interdisciplinaridade na prática cotidiana da escola.”*

#### **Considerações**

A primeira característica destes atores sociais é que estão se organizando para atuar no Projeto Político Pedagógico e é lá que vão colocar a escola técnica que eles querem. Essa discussão vai passar necessariamente pela inserção profissional dos alunos.

A segunda, é que o trabalho com a interdisciplinaridade coloca a dificuldade que é trabalhar com esta perspectiva dentro da escola, que é um campo<sup>78</sup> de luta.

---

<sup>78</sup> Conforme Bourdieu, trata-se do espaço social de relações objetivas. BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Cap. III: “A gênese dos conceitos” p.65-66

## 1.6. FAETEC-DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

### CURRÍCULO

Como a FAETEC, do ponto de vista pedagógico, se estruturou para cumprir as determinações previstas no Decreto Lei 2.208/97? Mais especificamente, como procedeu para fazer a modularização curricular diante das mudanças no processo produtivo. A resposta a esta pergunta foi buscada junto à Diretoria de Desenvolvimento da Educação – DDE, Coordenadoria de Projetos.

### ENTREVISTA FAETEC

### CURRÍCULO

Entrevistada: MERCEDES COSTA SANTOS MOREIRA

Cargo: Inspetora Escolar

Data: 02/4/2004

Início: 14h30 às 15:40.

### Perguntas:

1. *Quais são as atitudes que demonstram intenção de mudança da FAETEC diante do quadro de mudanças no processo produtivo e sua relação com a educação no ensino médio profissionalizante?*

2. *Houve alteração nas horas do currículo em relação às mudanças no mundo do trabalho?*

## **Categorias identificadas nas respostas à entrevista sobre CURRÍCULO**

### **1. MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA FAETEC DIANTE DO QUADRO DE MUDANÇAS NO PROCESSO PRODUTIVO E RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

“A elaboração de matriz curricular e a estruturação da carga horária foram feitas de acordo com as exigências da Lei.[...] Considerando que o currículo da escola técnica deve ter uma consonância para o mercado, a matriz é uma indicação geral .

A disciplina é colocada de forma genérica na matriz curricular, e na sua execução vai sofrer a aferição do mercado. [...] As matrizes são elaboradas com componentes curriculares genéricos para atender à dinâmica da produção.”

### **4. CARGA HORÁRIA**

“A LDB nº 9.394/96 não normatizou o nível técnico, até então o currículo era integrado com o ensino médio. Na FAETEC, no período que vai de 1996 a 2000, o currículo foi adaptado antes de sair a lei específica para o ensino técnico, o Decreto 2.208/97.

A carga horária era maior do que a lei antiga. Quando a nova lei entrou em vigor a FAETEC reduziu a carga horária da formação geral e não continuou com a mesma carga horária na formação técnica. Na lei anterior estavam previstas de 1.800 a 2.000 horas na carga horária da formação técnica. Na nova lei, o Decreto Lei nº 2.208/97, está previsto de 800 a 1.200 horas. **A FAETEC optou por não ruptura, mas adequação ao ensino médio.** A concomitância no ensino técnico e médio, que teve reduzida a sua carga horária de 3.600 para 2.400 horas. A FAETEC não mexeu no currículo técnico, mas mexeu no currículo do nível médio. Houve reação da estrutura pedagógica do ensino médio. Em 2001, o médio saiu de 3.600 h para 2.400 h, conforme previsto na lei, mas na FAETEC foi de 2.400 pára 2.880 h, por solicitação da equipe pedagógica do ensino médio. Esta carga



horária está vigindo até hoje. Assim, na FAETEC, nós temos o seguinte quadro: **2.880 horas no ensino médio + 1.920 horas no ensino técnico, na concomitância. E no Pós-médio são 1.800 horas de ensino técnico.**

#### 5. EQUIPE PEDAGÓGICA E A INTEGRAÇÃO JUNTO AO CORPO DOCENTE

- Cada unidade tem a supervisão e a coordenação pedagógica que interage junto ao corpo docente no sentido de estruturar, constantemente, o currículo, as metodologias, tanto do ensino médio quanto do ensino técnico.

#### 6. INTERDISCIPLINARIDADE NA ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

- Obstáculos para a implementação da obrigatoriedade de provas interdisciplinares, prevista na Estruturação regimental.
- Dificuldades na prática, por falta de recursos nas etapas de preparação.
- Falta condições de aptidão dos professores
- Conjunto dessas dificuldades prejudicou aos alunos.

Até 2002, havia obrigatoriedade, prevista no Regimento da FAETEC, de se fazer provas interdisciplinares. Em 2003, houve reestruturação regimental apontando para a avaliação ser preferencialmente e não obrigatoriamente de forma interdisciplinar.

#### 7. DESVINCULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM AS NECESSIDADES DO ENSINO MÉDIO

- “Por outro lado, a universidade não está formando o professor para trabalhar interdisciplinarmente. Está deixando que ele faça o trabalho interdisciplinar por conta própria.”

- A universidade não forma o professor para trabalhar o diálogo interdisciplinar.

Quando o MEC começou a reforma educacional que mexeu na educação básica, deveria **alterar a formação do ensino do professor, que ainda é compartimentada, fragmentada sem saber trabalhar o diálogo entre as disciplinas.** É preciso que o professor saiba fazer com as estruturas existentes, com bibliotecas com acervo rico, Internet para pesquisa de materiais de ponta, especialmente na área técnica. Os processos de ensino nas unidades de ensino técnico estão ocorrendo de forma multidisciplinar e não interdisciplinar. Isto quer dizer o seguinte: Português, Matemática, Física, Eletricidade (sistemas elétricos) formulam uma avaliação conjunta, colocando questões das suas disciplinas individuais. Ocorre uma soma de questões de disciplinas diferentes. Isto é multidisciplinaridade.

INTERDISCIPLINARIDADE, CONTEXTUALIZAÇÃO, VIVÊNCIA CURRICULAR.

- A interdisciplinaridade altera o ritmo estabelecido no currículo linear
- A avaliação interdisciplinar não é uma soma de textos, é um diálogo que resulta em contextualização.
- A vivência do currículo contextualizado ajuda na aprendizagem do aluno

*“A interdisciplinaridade requer uma vivência. Ela requer que o currículo seja estabelecido de modo que o currículo de cada aluno esteja interagindo com o preestabelecido e seja ajustado de acordo com o resultado independentemente do que foi colocado como meta. Exige, portanto, um outro olhar pedagógico. Hoje, qualquer escola pode experimentar o currículo. A dificuldade está em que não são seguidos os passos da cidadania, aquisição de competências. Quando se exige trabalho coletivo, voltado para um mesmo caminho, é fundamental que haja linhas de contextualização e, além disso, contínua contextualização. Em relação à FAETEC há unidades que avançaram mais e outras menos.”*

A interdisciplinaridade e a recontextualização este é o diferencial da FAETEC em relação à rede privada. A rede privada continua estruturando o seu currículo de forma compartimentada. O diferencial da FAETEC, mesmo com todas as dificuldades, está no fato de que há profissionais com vontade de vivenciar o currículo e a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é concebida como diálogo entre as disciplinas. A Física e a Matemática juntas dão suporte à Eletrotécnica, pois elas vão ensinando os conceitos à medida que a área da eletrotécnica requer. Isto contribui para a facilitação da aprendizagem, é neste sentido que ocorre uma vivência. Na FAETEC, a área que mais se destacam no desenvolvimento da interdisciplinaridade no currículo é a área da Biologia: ETE João Barcelos, em Campos, e Unidade Profissionalizante da Área da Saúde (UPAS), pois desenvolvem um currículo suporte.

### **Considerações**

A importância desta entrevista está na informação sobre a carga horária do nível técnico; e a outra é a crítica que é feita à formação disciplinar nas instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, comparando com a entrevista do CEC, confirma-se a dificuldade do trabalho interdisciplinar. Indica a necessidade de formação específica para que o professor possa trabalhar desta forma.

## 1.7. PROFESSORES - COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1) **Formação educacional-profissional** - Que tipo de **formação** os jovens estão recebendo para compreender e enfrentar as vicissitudes do mundo da reestruturação produtiva, das novas tecnologias e da nova organização do trabalho e da competitividade sem limites? Para buscar resposta a essa pergunta entrevistaram-se os coordenadores pedagógicos, porque são eles que implementam as propostas curriculares no cotidiano do **currículo** da escola. Procurou-se identificar quais são as atitudes da escola técnica que demonstram intenção de mudança, diante do quadro de mudanças no processo produtivo e sua relação com a educação no ensino médio profissionalizante. No sentido de saber como são as condições materiais e humanas em que o trabalho pedagógico se realiza, perguntamos se há algum tipo de compartilhamento de disciplinas. Isto seria um indicador de uma tendência para um trabalho pedagógico que visa incluir a interdisciplinaridade na estruturação curricular (**Anexo nº. 13**).

Na perspectiva de saber como as pessoas estão se organizando para responder à questão do desemprego juvenil - a formação por competências - prevista na legislação colocou-se como uma forma de responder às demandas do mercado de trabalho. As pessoas compreenderam o que é ensino por competências? A escola tem condições pedagógicas e estruturais para formar o competente? Há inserção profissional com a formação por competências? Do ponto de vista dos professores, a mudança curricular estaria ajudando na inserção profissional dos egressos?

Das 30 entrevistas realizadas com os professores, vinte e nove foram aproveitadas e constituem uma amostra representativa dos **atores sociais** deste segmento do ensino médio/técnico. São professores que estão no cargo de Coordenador Pedagógico dos cursos técnicos de cada uma das oito unidades visitadas durante o mês de março de 2004. O critério para escolha dos entrevistados foi por curso, a saber: Turismo (2) ETE Adolpho Bloch e Juscelino Kubitschek. (A entrevista da ETE Adolpho Bloch ficou prejudicada porque a fita estava com defeito na hora da gravação, defeito que só foi percebido depois.); Contabilidade (1) Oscar Tenório; Administração (2) Juscelino Kubitschek e Oscar Tenório;

Telecomunicações (1) ETE República, Informática, Eletrotécnica (3) ETE Henrique Lage, Juscelino Kubitschek, ETE Visconde de Mauá; Manutenção Metroferroviária (1) ETE Engenheiro Silva Freire; (1) ETE República, Eletrônica (1), Mecânica (2) e ETE Visconde de Mauá (1); Manutenção Mecânica Metroferroviária (1) ETEESF e Logística de Transportes (1) ETEESF; Edificações (1) e Estruturas e Máquinas Navais (1) ETE Henrique Lage; Enfermagem (1) ETE República; Empreendedorismo (1); Produção Cultural e Eventos (1); Propaganda e Marketing (1); Produção Audiovisual (1) ETE Adolpho Bloch; Segurança do Trabalho (1); Informática (2) ETE República e ETE Santa Cruz; Eletromecânica (1) ETE Santa Cruz; Patologia Clínica (2) Juscelino Kubitschek e Oscar Tenório.

### **Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas com Coordenadores Pedagógicos**

O objetivo geral das entrevistas com os Professores Coordenadores dos cursos técnicos foi identificar o tipo de *relação entre a escola técnica e a empresa, por meio do currículo da escola de ensino médio/técnico*.

A hipótese diretriz que vai permitir analisar a educação por meio do currículo é a concepção de que a noção de competências tem como núcleo central o saber tácito – entendido como capacidade de resolver problemas em situações concretas. Tal noção de competências se expressa, na escola, por meio da organização curricular por competências, fundamentada na noção de empregabilidade<sup>79</sup> voltada para o atendimento das necessidades do capital, ou do mercado. Os conceitos que fundamentam os indicadores da relação escola-empresa-currículo são as aplicações de descobertas e inovações no campo da produção no trabalho pedagógico - por meio do desenvolvimento de projetos - em conjunto da escola técnica e das empresas; a formação continuada e no trabalho, os tipos de emprego que os alunos encontraram após o curso técnico. Assim, a temática da análise

---

<sup>79</sup> Tendo em vista o desemprego esta noção está mais voltada para a criação de um *exército de mão-de-obra de reserva* (Bravernann,1981)

configura-se na relação entre a escola técnica e o mundo do trabalho e as categorias que norteiam a análise do conteúdo do segmento dos professores têm dimensões descritas a seguir.

**Categorias previstas para o segmento dos professores:**

- Compreensão do ensino por competências.
- Regulação de conhecimentos (ter espaço dentro do currículo).
- Facilitadores do trabalho docente, considerando os aspectos: condições pedagógicas, infraestrutura física, equipamentos didáticos, recursos pedagógicos, capacitação profissional, materiais didáticos, proposta curricular.
- Inserção profissional dos egressos. Indicadores que foram obtidos a partir das histórias ou relatos de alunos que encontraram emprego.

Para alcançar este objetivo foram feitas quatro questões para a entrevista:

*1) Como você percebe o ensino por competências na estruturação curricular? 2) Sua(s) disciplina(s) está(ão) contempladas de forma satisfatória na carga horária da escola?*

*3) Cite fatores que facilitam seu trabalho docente, considerando os seguintes aspectos: Condições pedagógicas, infraestrutura física, equipamentos didáticos, recursos pedagógicos, capacitação profissional, materiais didáticos, proposta curricular.*

*4) O professor precisa ter um retorno para poder preparar melhor os seus alunos. Neste sentido, quantos alunos seus já encontraram emprego? Você pode citar alguma história?*

As quatro perguntas foram organizadas em quatro fichas de análise, organizadas por itens de perguntas de I a IV. Nas fichas de 1 a 4, estão as respostas dos entrevistados.

## **Análise das categorias**

### **FICHA 1**

#### **I. PERCEPÇÃO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS PELOS PROFESSORES NA ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**

##### **Pergunta 1:- Como você percebe o ensino por competências na estruturação curricular?**

Categorias identificadas nas respostas das entrevistas

##### **1.PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

- Interdisciplinaridade no trabalho em equipe, por projetos
- Integração dos conteúdos do Ensino Técnico com a Formação Geral

##### **2.DIMINUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA AFETA O ENSINO**

- Dificuldades para programar visitas técnicas com horas a mais para não comprometer o conteúdo

##### **3.AVALIAÇÃO**

- Quem faz a avaliação por competências da escola?
- Dificuldade para avaliar
- Avaliação do aluno em situações concretas, certificações
- Avaliação tradicional para uma proposta de vanguarda
- Necessidade de avaliar a médio e longo prazo antes de mudar

##### **4.FALTA DE CLAREZA**

- Para os coordenadores pedagógicos é complicado, difícil passar a noção de competências para os professores

- Não está claro; não há clareza
- Falta informação para os professores
- *“Para mim, que tenho 40 anos de magistério, ensino por competências é ter pré-requisitos, seqüência e integração de conteúdos.”*

#### 5. ESTRUTURA INSUFICIENTE

- Poucos recursos para manutenção dos laboratórios
- Estrutura pedagógica insuficiente

#### 6. RELAÇÃO ESCOLA-EMPRESA-CURRÍCULO

- Relacionamento estreito com as empresas possibilita agilidade para atender aos perfis profissionais
- Resgate da relação entre escola-empresa (pública e privada); resgate da aproximação da escola com o núcleo empresarial
- Falta integração com desenvolvimento econômico
- Falta de integração entre empresa e a escola
- Adequação das habilidades e competências ao mercado

#### 7. CONCORRÊNCIA ENTRE CURSOS: TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO E TECNOLÓGICO DE NÍVEL SUPERIOR

- O raciocínio corrente é que o Curso Técnico dá um status salarial baixo na empresa, ao optar pelo Curso de Tecnólogo o aluno pode aumentar as chances de ter salário mais elevado quando for para o mercado de trabalho, porque o segundo tem o status de nível superior.



## 8. NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

- Novas aprendizagens na formação dos alunos e dos professores
- Capacitação profissional por conta própria
- Mudanças sociais constantes e livros didáticos que não acompanham
- Novas experiências pedagógicas para superar as dificuldades
- Os docentes em dedicação exclusiva não acompanham as novidades tecnológicas

## 9. ESTÁGIO

- Proporciona oportunidade de intercâmbio técnico entre a empresa e a escola.

10. MUDANÇAS BRUSCAS (matrizes curriculares) prejudicam o processo de trabalho pedagógico

11. FALTA MATERIAL DIDÁTICO, como revistas e legislação para apoio – devido às radicais mudanças na tecnologia e na sociedade

### **Questões a partir das categorias:**

- Qual é a relação com o desenvolvimento regional?
- Estamos formando pessoas credenciadas (Randall Collins) para uma sociedade sem vagas?

## FICHA 2

### II. DISPONIBILIDADE DAS DISCIPLINAS, DOS CURSOS, NA CARGA HORÁRIA DA ESCOLA TÉCNICA, DE FORMA SATISFATÓRIA. (Foram entrevistados apenas professores das disciplinas da formação técnica)

**Pergunta 2:** Sua(s) disciplina(s) está(ão) contempladas, de forma satisfatória, na carga horária da escola?

#### **Critérios de análise:**

##### 1) Satisfeitos

- A carga horária contempla as necessidades de desenvolvimento dos conteúdos; matriz curricular rica; reconhecimento do curso
- Evolução do debate em torno dos conteúdos programáticos
- Os ajustes semestrais, a partir do contato com empresas, têm melhorado o currículo.

##### 2) Insatisfeitos

- Falta infraestrutura. Não há estrutura para o desenvolvimento dos conteúdos; falta de equipamento nos laboratórios dificulta trabalhar os conteúdos e traduzir parâmetros de modernização em ação; laboratórios precários dificultam a prática;
- Falta base estrutural de conhecimento dos alunos, principalmente em matemática e física, e isto faz com que o tempo do professor do ensino técnico tenha que ser gasto com explicações que caberiam ao ensino médio e há frustração de ver que o aluno não acompanha as aulas por falta de base de cálculo e análise.
- Modificações que tiram matérias básicas de cursos, como retirada ( e volta) da Estatística do curso de Segurança do Trabalho
- Dificuldade com estágio
- Redução da carga horária. Carga horária insuficiente, currículo extenso, pois já tem o médio concomitante (formação geral e técnica). Disciplinas foram suprimidas mesmo assim, o curso está sufocado.

## COMO OS PROFESSORES LIDAM COM A PENÚRIA:

- Tentam ultrapassar a dificuldade na manutenção dos laboratórios com iniciativas tais:

a) **Clube Técnico:** Formado por alunos, que fazem trabalho de monitoria. O Clube Técnico dispõe de sala com equipamentos, onde os alunos aperfeiçoam a parte prática dos cursos técnicos. Por exemplo: na Escola Técnica de Marechal Hermes, o Clube Técnico é formado pelo pessoal de Eletrônica, Mecânica, e na Escola Técnica Adolpho Bloch é forte a parte de Comunicação e Propaganda e Marketing.

b) Projetos dos professores<sup>80</sup>.

Por exemplo: **kit Didático** denominado “Construindo e viajando com a Química”. Trata-se de construção de kit com garrafas *pet* para que o aluno faça a sua própria experiência em química, sem ter que usar o laboratório da escola, uma vez que não tem espaço suficiente para atender a todos com a mesma qualidade. Este projeto está sendo desenvolvido na ETE República e está incluído no Programa Jovem Talentos Tecnológicos da FAETEC, que conta com propostas para obtenção de bolsas de estudo iniciação científica para os jovens. A construção de um **kit didático** implica a elaboração de materiais resistentes, que possam suportar as mudanças na matéria durante a experiência. Para isso a Química se vale dos conhecimentos da Mecânica, e é assim que acontece na prática cotidiana da escola a busca de relação interdisciplinar.

d) Uso do computador para suprir as dificuldades de laboratórios. Criação de programas que simulam situações reais, para que, desta forma, proporcionem a ampliação do conhecimento.

---

<sup>80</sup> A FAETEC tem dois projetos que incentivam o conhecimento produzido nas escolas: Saber Docente que apóia e premia a produção docente, e o Inova, que é produção docente junto com o alunado, incentiva a criatividade e, também tem, como meta, evitar a evasão escolar.

e) Busca da união na adversidade: disponibilizar computadores, criar soluções para pequenos problemas.

f) Sujeito Empreendedor na Ciência - Durante a apresentação do Programa Jovens Talentos Tecnológicos/FAETEC, chamou a atenção a preleção de uma professora, que dizia que o aluno tem que desenvolver o espírito de sujeito empreendedor na ciência. Como? Fazendo perguntas, questionando os saberes.

### **Ficha 3**

#### **III – ASPECTOS FACILITADORES DO TRABALHO DOCENTE**

##### **Pergunta nº 3:**

Cite fatores que facilitam seu trabalho docente, considerando os seguintes aspectos: condições pedagógicas, infraestrutura física, equipamentos didáticos, recursos pedagógicos, capacitação profissional

Critérios de análise: Facilidades e Dificuldades

##### **1 - condições pedagógicas**

Facilidades: Suporte do Serviço de Orientação Pedagógica preocupa-se com as mudanças curriculares previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela FAETEC, e ajuda os coordenadores; Liberdade de trabalho e de ação; Trabalho em equipe multidisciplinar; trabalho com as famílias.

Dificuldades: Falta uma didática específica para o 2º Grau; falta integração maior entre a equipe de formação geral e a equipe da formação técnica

##### **2 - infraestrutura física**

Facilidades: Círculo de Pais e Mestres permite a relação com a família; ajuda (financeira) dos alunos e do corpo docente.

Dificuldades: Falta infraestrutura física; falta dinheiro para o 2º Grau; custa caro e a FAETEC não tem recursos para bancar; “*de mal a pior.*”; falta de infraestrutura de

laboratório; falta de laboratório, falta laboratório de hidráulica, pneumática; não há reposição de material de consumo; não há verba para as aulas práticas em laboratórios nem para material de consumo; falta de acesso à Internet; acesso tardio aos computadores; sem rede telefônica.

### **3 - equipamentos e materiais didáticos**

Facilidades: Iniciativa (financeira) dos alunos e professores para aprimorar o material didático.

Dificuldades: falta retroprojetores, datashow, videocassetes, filmes, computadores para mostrar ao aluno como funciona.

### **4 - recursos pedagógicos**

Facilidades: Iniciativa e criatividade para minimizar o problema: criação de página na Internet para disponibilizar o material usado pelo professor (dentre outras iniciativas).

Dificuldades: Faltam recursos para dar aula.

### **5 - capacitação profissional**

Facilidades: Formação, capacitação, qualificação profissional dos professores, os que trabalham no mercado trazem a sua experiência e vivência profissional para a escola.

Dificuldades: Falta uma formação contínua do professor porque na área técnica sempre há novidades; a falta de recursos financeiros ou crises constantes no Estado impedem o acesso à formação contínua: “*Para quem trabalha, em dedicação exclusiva no ensino técnico, é primordial o acesso à tecnologia de ponta, tecnologia da informação*”. O professor em dedicação exclusiva fica desatualizado na escola técnica desequipada.

### **7 - proposta curricular.**

Facilidades:

Dificuldades: mudança contínua das grades curriculares, mudanças que geram “engarramentos” de alunos dentro da grade curricular.

#### Ficha 4

**Pergunta: O professor precisa ter um retorno para poder preparar os seus alunos. Nesse sentido, quantos alunos já encontraram emprego. Você pode citar alguma história?**

Categorias identificadas nas respostas das entrevistas:

##### 1. RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

- Em relação ao resultado do trabalho dos professores, os mesmos identificam como importante: o credenciamento científico junto à universidades; a produção e publicação de artigos dos professores em revistas especializadas (revista *Proteção – Segurança do Trabalho*). Convites à participação dos alunos em seminários cursos promovidos pelos Conselhos Profissionais.

##### 2. APROVAÇÃO DOS ALUNOS EM CONCURSOS PÚBLICOS

- Empresas estatais de ponta; vestibular.
- Vários aprovados em concursos e em hospitais de ponta.

##### 3. DESEMPREGO

- Gera dificuldade de motivar o aluno. O curso, o estágio e o emprego têm problemas estruturais.

- Das 10 turmas, formadas desde 1998, dos 550 alunos formados, cerca de 100 são ex-alunos e estão empregados na função de técnicos. O restante está desempregado. (Estatística do professor)

#### 4. RELAÇÃO ESTÁGIO-EMPREGO

- Oferta de estágios por grandes empresas estatais e empresas da região onde a escola está situada.
- Alunos fazem estágios e são aproveitados para empregos.
- A iniciativa privada contrata mais depois do estágio. O serviço público, vários exemplos foram dados, usa o estagiário como Office boy, não há aprendizagem nem emprego, já que depende do concurso público.

#### 5. CONVÊNIOS

- Escola/Universidade; Escola/Empresa, com empresas privadas facilitam o emprego do aluno.
- Convênios com o setor naval, nos estaleiros, geram estágios e empregos, pouco; porque, a retomada da produção é recente.
- Cerca de 90% dos estagiários foram aproveitados no Convênio entre a escola e as empresas do setor naval.

#### 6. PARCERIAS, RELAÇÃO EMPRESA-ESCOLA-ESTÁGIO

- Por iniciativa da escola, parcerias com Petrobrás, Furnas, Marinha que oferecem estágios.
- Melhoram o relacionamento entre a produção e o conhecimento; aprimoram o currículo, melhoram a produtividade e geram empregos para os alunos (exemplo dos cursos da área metro-ferroviária).

#### 7. FALTA PESQUISA SOBRE EGRESSOS

- Indisponibilidade de dados sobre a colocação de 100% do alunado.
- Por ano, entram 120 alunos, no final do 3º ano são de 20 a 25, destes 10 fazem estágio, e três ou quatro são aproveitados dentro da empresa (Eletrotécnica).

## 8. REDE INFORMAL DE ESTÁGIOS

- Contatos diretos com os professores e as empresas, em algumas áreas: Edificações, Patologia Clínica, Enfermagem.

## 9. ESTÁGIOS

- Tarefas empobrecidas e estágios descaracterizados (“Estágio, trabalho escravo”).

- Desentendimentos entre gerações no processo de trabalho.

## 10. ABANDONO DOS ESTUDOS

- Aluno tornou-se pai e abandonou os estudos
- Aluno tornou-se pai e quase abandonou o curso, voltou, formou. Hoje trabalha no serviço público, em setor que abre estágios para os alunos da Enfermagem.

### Considerações

Não há clareza, falta um entendimento do que é o ensino por competências, reforçando a hipótese 1 de que o neopragmatismo da proposta do ensino por competências tem um forte apelo para o uso ideológico desta noção. A própria falta de infraestrutura dos laboratórios na escola técnica para concretizar a proposta já uma forma de executar um currículo oculto (Bourdieu, Sacristán, 2000), em que a falta de material se configura como proposta pedagógica.

Os professores tentam superar a penúria com criatividade, mas até que ponto é possível continuar sem uma política pública que disponibilize recursos para o ensino médio/ técnico público?

Chama atenção o curso de Empreendedorismo como uma iniciativa dentro da escola para responder ao desemprego, formar o empreendedor e não o empregado. É uma resposta concreta da escola ao problema social. Socialização do **empreendedor competente** para viver sem emprego. Em termos de proposta curricular esta disciplina ainda tem um longo caminho até chegar a ser institucionalizada. Portanto, o



Empreendedorismo, hoje, se desenvolve no currículo da escola, enquanto uma resposta às necessidades de uma sociedade sem empregos; vai ter que passar pelo processo de regulação social (Boaventura Santos) feito pela academia, até conquistar o status de disciplina reconhecida e institucionalizada. (Ver nas considerações finais).

## 1.8. GRÊMIOS ESTUDANTIS

O critério de escolha dos grêmios estudantis visou identificar como ocorre a participação juvenil formalizada na escola. Quais são as lutas, reivindicações e expectativas dos jovens da escola técnica.

Foram entrevistados quatro grêmios estudantis nos meses de fevereiro e março de 2004.

ETE Juscelino Kubitschek

Data: 17/3/2004

Nome: Emerson Viveiros dos Santos

Cargo: vice-presidente do grêmio estudantil

ETE República

Grêmio Estudantil Revolução República

Data: 16/02/ 2004

Entrevistados: Cleiton Ramos (diretor de organizações gerais), Rodrigo Guimarães Gomes (diretor de eventos), Rafael Azevedo (colaborador)

Duração: 14:00 às 14:50

ETE Oscar Tenório

Data: 08/3/2004

Entrevistados: Juliana de Oliveira Teixeira (presidente) e Gabriel Pereira da Silva Teixeira (tesoureiro)

(Foi feita em dois dias, no primeiro, a fita emperrou).

ETE Adolpho Bloch

Data: 10 de março de 2004

Entrevistados: David (presidente), Thais do Nascimento (coordenadora), Daniel (movimentos populares), Felipe (coordenador de eventos).

Perguntas:

- 1) Quais são as lutas que o grêmio estudantil está envolvido atualmente?
- 2) Quais são as reivindicações mais importantes para os estudantes desta escola?
- 3) Quais são as expectativas do pessoal do grêmio em relação à empregabilidade dos cursos técnicos?
- 4) Quais são as expectativas dos alunos do grêmio em relação ao futuro do trabalho?

### **Categorias de análise**

Trabalho, Mundo da vida, cultura, conhecimento

### **Categorias identificadas a partir das entrevistas:**

#### 1. LUTAS

- Passe Livre
- Inclusão Cultural – Os Grêmios Estudantis ganharam uma liminar na Justiça e entraram no Canecão com carteira de estudante e comprovante de matrícula, usando uma faixa, em que se lia: “*Não à exclusão cultural.*” Foi a primeira vez, em oito anos, que o Canecão aceitou meia entrada.
- Divulgação da Escola – Envolvimento em Projeto de Divulgação da Imagem da Escola de Comunicação no mercado para conseguir estágios. Segundo os alunos: “*Lutar com as armas próprias dadas pela formação técnica para melhoria do ensino e inserção no mercado de trabalho*”.
- Bem-estar do aluno dentro da escola.

- Gincanas para arrecadar recursos em prol dos laboratórios da escola. *“Há uma conscientização política dos nossos alunos, mas não uma conscientização política enquanto partidária, mas enquanto cidadania”* ; Movimento Conservação do Patrimônio da Escola. Conscientização junto aos pichadores.

## 2. REIVINDICAÇÕES

- Falta de estágio.
- Falta emprego: *“Só os da Enfermagem se empregam”*.
- Qualidade do ensino: laboratórios deficitários, falta de multímetro; falta de equipamentos, falta de suporte técnico e manutenção, aulas prejudicadas. Em alguns casos, a parte prática do trabalho do curso técnico fica prejudicada em cerca de 90%;

- Professores são mestres e doutores, mas não conseguem passar seu conhecimento à frente por dificuldades pessoais e outros por falta de equipamentos.

- Transporte (Passe Livre).

- Inclusão Cultural: Universalização da meia entrada. Os estudantes exigem que o direito à carteira estudantil seja respeitado pelas instituições.

- Manutenção dos equipamentos dos laboratórios que ficam supérfluos sem manutenção

## • ESTÁGIOS DESCARACTERIZADOS

- Querem que o governo aja para criar emprego para os jovens

- Trabalho grátis do estagiário

## 3. COMPETIÇÃO E HETEROGENEIDADE DA CLASSE TRABALHADORA – (Ricardo Antunes); INTERNALIZAÇÃO DO DISCURSO DO MERCADO

*“A expectativa quanto à empregabilidade, até um certo ponto é boa. Quer dizer que nós, por estarmos numa escola técnica, estaríamos mais bem preparados do que*

*alguém que não fez uma escola técnica. Mas é preciso que a gente corra atrás, aliás, que a gente corra na frente hoje em dia, mas a expectativa é boa. Basta que os alunos se dediquem. [...] Só que, obviamente, numa disputa por uma vaga de emprego, se eu tiver um certificado de técnico concorrendo com uma pessoa que não tenha obviamente a vaga vai ser minha, dependendo das minhas qualidades pessoais também.”*

#### 4. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO DO TRABALHO

- Inserção profissional após o estágio.
- Ser bem-sucedido profissionalmente;
- Fazer curso universitário na mesma área do curso técnico.
- Contra a formação instrumental: *“Não queremos estudar só para sermos empregados, treinados para receber ordens e obedecer [...] queremos fazer faculdade”*.
- Continuidade dos estudos – Fazer universidade. Entendem que o ensino técnico dá base que permitiria ter autonomia financeira para fazer faculdade. Pensam que o curso técnico lhes permitirá poder trabalhar e pagar os estudos, porque não há bolsas de estudo no nível universitário.
- Desemprego – *“Fazer os cursos e não se conseguir estágio nem emprego na área é uma ‘maldade’ ”*.
- Falta de bolsa-auxílio para o estágio.
- Política pública de primeiro emprego com cláusula de **proteção ao emprego do jovem**

*“Nos acordos do governo com as empresas para o primeiro emprego deveria ter uma cláusula de que o jovem deveria ficar por um mínimo de tempo, para impedir que acontecesse das empresas somente se beneficiarem de deixar de pagar alguns impostos, e contratarem aquele jovem por apenas um mês e, depois esses ex-alunos da rede FAETEC ficarem sem emprego.”*

## **Considerações**

As maiores reivindicações relacionam-se à melhoria dos laboratórios, emprego e estágio. As reivindicações sobre inclusão cultural podem ser analisadas sob a perspectiva da categoria mundo da vida,entretanto, deve-se considerar que o fato causador da exclusão cultural é econômico. Percebe-se a internalização do discurso do mercado, especificamente na crença de que estudar na escola técnica pode trazer um diferencial competitivo entre o aluno que fez escola técnica e outro que não tenha feito.

## 1.9. REPRESENTANTES DO GOVERNO

Entrevistaram-se os Representantes do Governo para saber sobre as políticas públicas que estão sendo implementadas ou planejadas com vistas à inserção profissional dos jovens, incluindo nesta categoria o estágio profissional. Foram ouvidas a Secretaria de Estado de Trabalho e Renda do Rio de Janeiro e a Secretaria de Planejamento Controle e Gestão do Governo do Rio de Janeiro. A questão norteadora destas entrevistas era: *Como está dimensionada a busca de parcerias nesta Instituição (Secretaria de Governo) para viabilizar os estágios, o primeiro emprego dos egressos, bem como as parcerias no campo de inovação tecnológica.*

As perguntas da entrevista foram as seguintes:

1) Quais são as políticas públicas de inserção profissional previstas para os jovens de 15 a 24 anos no ensino formal?

2) Como está dimensionada a busca de parcerias na instituição, para viabilizar estágios e o primeiro emprego dos egressos das escolas técnicas? E no campo das inovações tecnológicas, existe alguma parceria para incentivar o trabalho dos jovens destas escolas técnicas?

As entrevistas foram feitas com a Secretaria de Estado de Planejamento e Controle do Estado do Rio de Janeiro

**Categorias identificadas nas respostas à entrevista com a Secretaria de Planejamento e Controle do Estado do Rio de Janeiro:**

- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NÃO CRIA EMPREGO, ELA QUALIFICA DEPOIS QUE O EMPREGO É CRIADO.

- **FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO DESEMPREGO SERVE PARA SUBSTITUIR MÃO-DE-OBRA**

*“Na verdade o que existe em grande escala é o desemprego. Desemprego em números que há muito tempo não se vê. Então, nesse caso, a política de formação profissional ela tem uma característica curiosa, ela trabalha num processo de substituição [...], esse profissional que vai ser formado, ele deve ter como destino as áreas em que haja uma carência de mão-de-obra, uma carência de mão-de-obra qualificada e que embora não esteja crescendo pode estar substituindo. É processo do ponto de vista social complexo, porque eu estarei formando um profissional que vai de alguma maneira substituir, ocupar a vaga de outro. Ou como reconversão profissional quando a economia está em mudança tecnológica [...] Preparar um profissional para uma nova atividade, distinta daquela que ele exerce.”*

- **TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO:** Trabalho liga-se à religião, à arte, não pode ser considerado adestramento.

*“Eu posso testemunhar que o Senai é um grande exemplo da teoria do George Gesthentainer, lá da Baviera, como uma forma nova de conceituar o trabalho. O trabalho até então era considerado um castigo, tanto que a sua formação conceitual tem origem na igreja, que dizia: “Deus ajuda a quem trabalha, faça a sua parte que eu Te ajudarei”. Autores do final do século XIX concebiam o trabalho como uma grande festa, um momento de alegria, de crescimento pessoal. Uma relação sua com a arte, onde a qualidade do produto do trabalho fica estabelecida em conceitos como o bom e o belo. Na Escola Nova era o conceito do filósofo Thomas Carlile, que associa o trabalho à beleza e à arte. A concepção de educação profissional como trabalho e arte é algo muito rico. Ela não deve ser encarada como um adestramento ou como algo menor. Ao contrário, ela é de extraordinária importância na formação dos indivíduos, na formação do caráter e na **formação do conhecimento**, porque ela vai favorecer isso. [...] sou testemunha de milhares de situações em que eu não acreditava que aquela criança, que aquele jovem pudesse aprender alguma coisa, pois não sabiam nada, e eles aprendiam, primeiro através do trabalho, da educação técnica, da educação profissional eles eram estimulados a*



*estudar outras coisas, e aprendiam com bastante facilidade, graças à educação profissional”.*”

#### AÇÃO GOVERNAMENTAL: DESTACOU A EDUCAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO GERAL

*“Então, dentro desse sentido o que tem sido objeto da ação dos governos é a melhoria das escolas, é a criação de novas escolas como a FAETEC, que é uma iniciativa muito interessante do Governo Estadual, e que teve uma característica dominante porque tirou a escola técnica da educação geral e colocou na ciência e tecnologia. Muita gente não entendeu isso: por que a FAETEC e as escolas técnicas são subordinadas ao Secretário de Ciência e Tecnologia e não da Educação? Porque ela tem uma proposta distinta daquela outra de educação geral, abrangente, de cobrir este déficit de conhecimento gigantesco que atinge a nossa educação básica de uma forma extremamente rigorosa. Há quase 40 anos que a educação não é prioridade no Brasil. Prioridade é a moeda. A FAETEC é uma manifestação do Governo Estadual muito lógica de dar à educação um sentido mais ligado à ciência e tecnologia e ao trabalho. A educação funciona como um elemento de fundamentação, um elemento básico essencial, mas a formação profissional é independente, e está lá na FAETEC.”*

#### NO BRASIL, HÁ UMA CULTURA DO NÍVEL SUPERIOR QUE DESEMPREGA O NÍVEL TÉCNICO

*“Trata-se de um **problema cultural** circunstancial. Como há poucos empregos e há muitos diplomados de ensino superior, na verdade os profissionais de nível superior estão ocupando indevidamente espaços que seriam destinados aos profissionais de nível técnico. Isso é uma questão cultural. Tanto que os profissionais de nível técnico que têm sua competência aspiram fazer também o nível superior para que então possam ter mais uma **chavezinha** para abrir as portas do mercado de trabalho. Isso acontece porque só o diploma do nível técnico no Brasil ainda não é suficiente para que uma empresa acredite que aquele profissional vai ser produtivo, eficiente e importante para ela e, ao contrário ela dá preferência a um de nível superior que muitas vezes não tem as características que aquele posto de trabalho está requisitando.”*

## O BRASIL USA POUCO O ENGENHEIRO PORQUE IMPORTA TECNOLOGIA

*“ O Brasil importa muita tecnologia pronta. O Brasil usa pouco um engenheiro para isso, usa pouco um profissional de nível superior. Quando você não cria, não descobre, não produz a sua própria tecnologia, você não precisa do engenheiro. O engenheiro é para projetar, produzir, fabricar, mas ele não está produzindo, ainda mais nesse mundo globalizado de hoje.”*

- O TÉCNICO NO ESTRANGEIRO ESTÁ MAIS LIGADO A LABORATÓRIOS, AO CONTROLE DA QUALIDADE DAQUILO QUE O ENGENHEIRO CRIA.

*“ Esse **radiozinho** de pilha aqui é Panasonic, quem projetou esse rádio não foi um engenheiro brasileiro, mas foi um engenheiro, possivelmente um engenheiro japonês, não foi um técnico, agora quem fabricou esse aparelhinho lá no Japão ou em outro lugar foi um técnico e quem mediu o controle de qualidade, quem verificou as características de conformidade foi um técnico, lá no Japão. Então são atribuições distintas, o engenheiro, ele dá a política de qualidade, o técnico avalia e mede essa qualidade, são funções distintas que no Brasil ainda exercem uma grande confusão.”*

- DUALIDADE DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO
- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SAIU DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA. QUAL FOI O GANHO COM ESSA MUDANÇA?

## Considerações

-A dualidade do ensino superior e técnico no Brasil resulta em que o engenheiro ocupa o lugar do técnico e reforça a cultura do nível superior. Enquanto em outros países citados pelo entrevistado, o Japão, por exemplo, o engenheiro cria e o técnico faz o controle de qualidade, usando a metrologia para avaliar a conformidade dos produtos. Aqui no Brasil, o técnico busca o ensino superior para ter uma “chavezinha” de oportunidade ocupacional.

A educação profissional saiu da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para ficar mais destacada. A legislação foi favorável porque desviou a Educação Profissional da Educação Básica. A Educação Profissional teve currículo independente com certificações por módulos. Proliferou a oferta de **Educação Profissional que passou de “educação para os pobres” – conceito enraizado em nossa cultura - para uma possibilidade de inserção profissional.**

A criação do SENAI em 1942, para substituir os operários importados da Europa, durante longo período foi cercada de situações pejorativas, sendo considerado um ensino para pobre. Dizia-se: *“Meu filho não quer estudar. Vou colocá-lo no SENAI”*. Portanto, como política de inserção dos pobres no mercado, a educação profissional não é uma política pública como seria uma política para formar engenheiros, médicos. Entende-se que não há uma política de desenvolvimento do país que englobe a Ciência e a Tecnologia num projeto mais amplo, e sim uma política de migalhas: *“Inserção dos pobres no mercado de trabalho”*.

**Secretaria de Estado de Trabalho e Renda do Rio de Janeiro.**

Carlos Alberto do Nascimento

Cargo: Coordenador de Planejamento e Projetos de Qualificação Profissional

Patrícia Lopes Mendes

Psicóloga do Centro de Cadastramento e Orientação Profissional para Estagiário (CECOPE)

Data: 29/3/2004. Rua General Justo, 275, bloco A, sala 903. Das 10:00 às 10:50.

**Categorias identificadas nas respostas da entrevista;**

**1. ENVOLVIMENTO COM OS CURSOS DE NÍVEL BÁSICO**

- Trabalha com a formação profissional básica. Cursos livres de 40 a 200 horas-aula.
- Qualificação que prepara para o trabalho ou dá condições aos jovens das áreas de risco de terem chances no mercado de trabalho.
- Atua na área da política de trabalho e renda: a educação profissional é um tema transversal.
- As escolas técnicas são parceiras para executarem a formação básica, e o encaminhamento para empregos.

**2. POLITICAS PÚBLICAS**

- Programa de Primeiro Emprego – O jovem deve comprovar que cursa o ensino formal.
- O Serviço Civil Voluntário – Jovens que não vão para o Serviço Militar e moram em situação de risco recebem bolsa de 180 a 200 reais.
- Banco de Emprego – Intermediação de estágios.
- Projetos que encaminham para o emprego, criação de formas solidárias e autônomas de gerir e conseguir renda

### 3.INTERMEDIACÃO DE VAGAS COM AS EMPRESAS

- Funciona como uma grande agência de empregos que faz intermediação de vagas com o empresariado, gratuitamente.
- Coloca pessoas captadoras de vagas nas empresas.

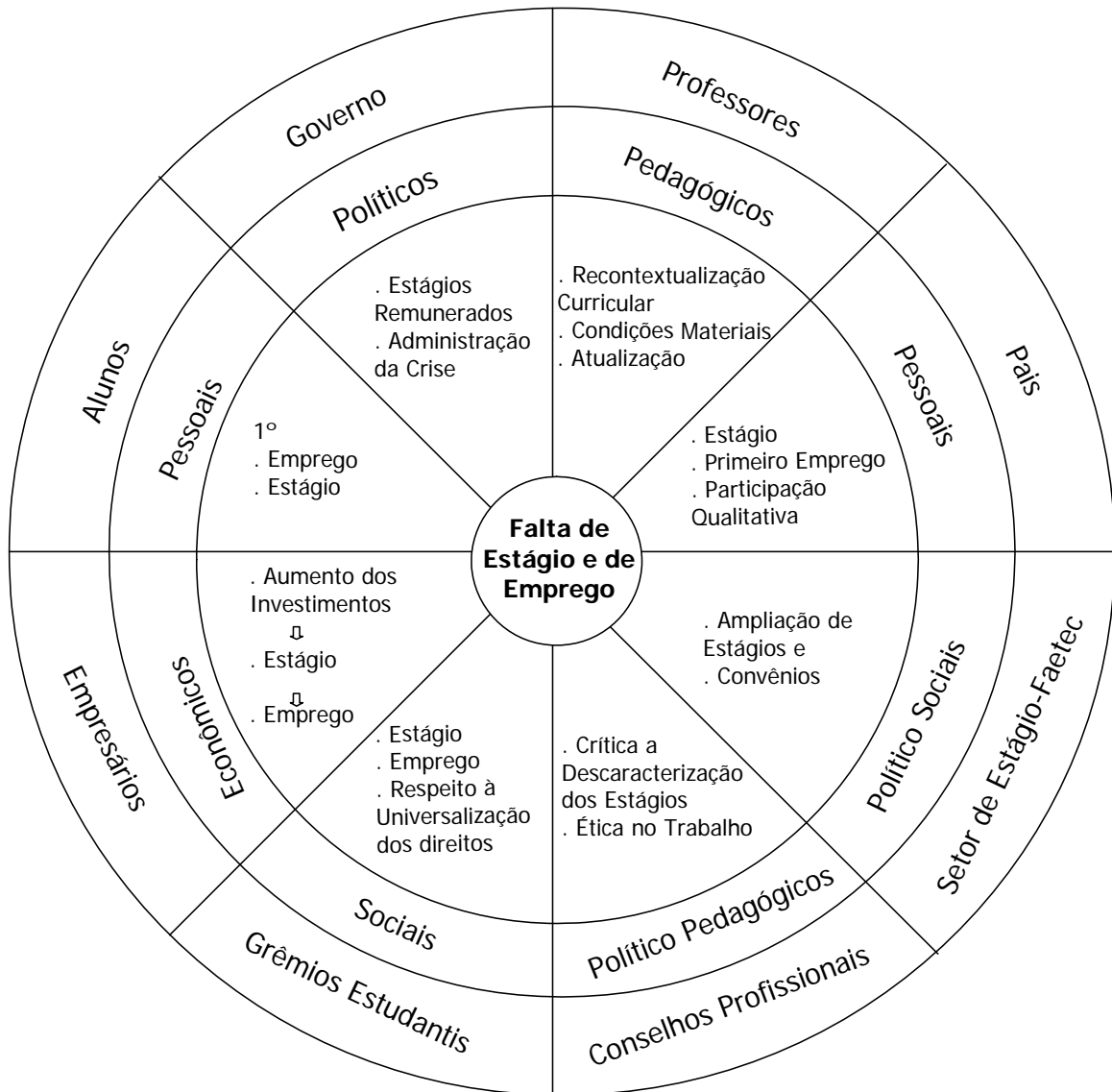
#### INTERMEDIACÃO DE ESTÁGIOS

- Atua como agente de integração: cadastra e encaminha para o estágio
- Encontra dificuldades porque só faz intermediação de estágios remunerados.

Identifica que os cursos de Informática e Administração têm mais oferta de estágio. Porém encontra baixa oferta de estágios remunerados. O controle da inserção correta do estagiário no ramo de atividade em que ele estuda demanda acompanhamento rigoroso, porque muitos empregadores tentam ultrapassar a carga horária prevista na legislação, que é de 6 horas. O setor de Telecomunicações é o que apresenta maior dificuldade para a colocação do estagiário.

O resultado dos questionários e das entrevistas estão resumidos no quadro denominado Mapeamento dos interesses dos atores sociais envolvidos com a escola técnica (**Figura 1**).

## MAPEAMENTO DOS INTERESSES DOS ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS COM A ESCOLA TÉCNICA



1. ATORES SOCIAIS
2. TIPOS DE INTERESSES
3. INTERESSES

**CONCLUSÃO:**  
O estágio é um problema comum, seguido do emprego.

**Figura 1**

## CONCLUSÕES

O desempregado pertence à categoria dos excluídos. Sua condenação está em buscar emprego todo o dia, e nesta tarefa repetitiva torna-se uma espécie de “homo laborans”<sup>81</sup>, ou seja, descartável e finito. Bursztyrn (2000), ao realizar pesquisa sobre os excluídos, entrevistou pessoas da população de rua e perguntou o que eles queriam para o futuro. Um deles respondeu: “Jantar. Eu quero jantar”. Foi a resposta de quem vive “da mão para a boca”, destinado a viver como animal, cujo futuro se constrói pelo ritmo biológico. O drama humano dessa situação-limite serve para refletir a respeito dos resultados obtidos na pesquisa sobre a formação profissional da juventude na crise do emprego.

A gravidade da situação do mundo do trabalho foi o ponto de partida dessa preocupação com a formação profissional da juventude. O crescente desemprego mundial, que atinge a todas as faixas etárias, afeta de maneira especial a juventude, que deve suportar grandes incertezas de índole econômica e social. Em comparação com os adultos de hoje, os jovens têm mais probabilidades de ficarem desempregados e, também, de não terem seu potencial utilizado devido à falta de acesso ao trabalho decente e produtivo. Todavia, resta-lhes a certeza de poderem ser integrados a postos no trabalho flexibilizado, majoritariamente mal remunerados, que não oferecem benefícios suficientes nem tampouco perspectivas de promoção.

De acordo com a OIT-2004, o número de desempregados jovens aumentou de forma constante entre 1993 e 2003. Atualmente, há no mundo 88 milhões de jovens sem emprego. Isto coloca a parte dos jovens, no total do desemprego, em 47%, ou seja, entre os 100% de desempregados, 47% são formados pela população de 15 a 24 anos. Esse percentual é especialmente preocupante, em relação ao futuro do trabalho, tendo em vista

---

<sup>81</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 2001, p. 157. Sujeito às necessidades de sua existência e aos processos devoradores da vida, e constantemente ocupados com eles. Não distingue entre meios e fins. Vive no ritmo repetitivo do processo vital. O labor não é trabalho, é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, relaciona-se com as atividades vitais e tem por característica o descartável e finito.

que apenas os jovens representam 25% da população em idade de trabalhar<sup>82</sup>. O Brasil também segue a tendência mundial. Conforme o IBGE/PNAD-2001, há 10,4 milhões de desempregados. Dentre o total dos desocupados na PEA, 27,3 % estão na faixa etária de 15 a 19 anos e 18,9% estão entre 20 a 24 anos. Portanto, são 46,2% os desempregados entre 15 a 24 anos, na PEA do Brasil (IPEA, 2003, p.7).

A crise do assalariamento gera a necessidade de ampliar o campo de análise. Neste sentido, a inclusão do setor informal serviu para entender o conceito de classe trabalhadora como a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2000; Dal Rosso, Girard & Theodoro, 2003). Esta abordagem nos permitiu ultrapassar o limite posto pelo trabalho regulado e entender que, apesar dos empregos formais estarem em perigo de extinção, o trabalho permanece, mesmo sob a forma flexibilizada, precária, e sem respeito aos direitos sociais. Conforme o IBGE/ECINF-1997, havia 12.870.421 pessoas ocupadas no setor informal, sendo que 2.013.666, ou 15%, tinham o segundo grau completo. Isto é um indicador de que as pessoas com o nível médio são absorvidas pelo setor informal. Também o número de trabalhadores por conta própria era significativo, chegando a 67% (8.589.588). As pessoas ocupadas nas empresas do setor informal na faixa etária de 10 a 17 anos eram 17%, e de 18 a 24 anos correspondiam a 33%, sendo 20% homens e 13% mulheres. No Rio de Janeiro, 69% dos ocupados no setor informal eram trabalhadores por conta própria e 12% empregadores. Observa-se uma elevada oferta de trabalho, considerando que há pouca indicação pelo grau de parentesco para ocupação das vagas na informalidade. Isto pode ser comprovado considerando-se que, do total de pessoas ocupadas, ou seja, 159.748 não tinham relação de parentesco com o proprietário, enquanto 78.492 tinham grau de parentesco. Os dados sinalizam que a juventude tem forte probabilidade de encontrar emprego ou estar ocupada no setor informal.

O Brasil é um país que sempre se destacou pela persistência da desigualdade social. Desde o início do capitalismo, no período da Primeira República, que vai de 1889 a 1930, já se identificava uma dificuldade para incluir os ex-escravos como trabalhadores

---

<sup>82</sup> Fonte: OIT (Organização Internacional do Trabalho). *Tendências mundiais do emprego juvenil*. Panorama geral. Genebra, 12 de agosto/ 2004.



assalariados. A transição da escravidão para o “trabalho livre” revela que a passagem da lavoura para a fábrica ocorreu de forma não-linear e com diversidade étnica (Franco, 1983). Para compreender a não inclusão do “homem livre” é preciso conhecer a opção pelos imigrantes europeus, financiada pelo Estado, aliado à elite agrária. Em 1901, por exemplo, 90% dos operários eram estrangeiros, e 10% brasileiros. Tal predominância diminuiu, todavia a regulamentação do trabalho se tornou uma “questão social” que persistiu durante a Primeira República, marcada pela luta dos trabalhadores, por meio de greves e movimentações, ignoradas pelo poder público, para obter a melhoria das condições de higiene no local de trabalho, a regulação do horário e do salário. Conclui-se que a etapa inicial da modernidade no Brasil foi marcada por dualidade e desigualdade, que tendem a permanecer.

No Brasil de hoje, persiste a desigualdade na distribuição de renda, onde os ricos detêm 71% da renda do país (PED/Dieese – 1999) e a contratação flexibilizada aumentou. Este tipo de contratação é um indicador importante do fim do emprego assalariado, significa que as novas formas de contratação abandonam a carteira assinada e passam para o trabalho por conta própria, a contratação de terceiros e do trabalho de autônomos. De acordo com o Dieese/Seade/MTe/FAT – 1999, entre 1989 e 1999 a contratação flexibilizada aumentou de 21% para 33%, em São Paulo, que é o estado com maior concentração industrial. Ao mesmo tempo, o setor industrial perdeu 13,4% da sua participação no total das ocupações geradas naquela região metropolitana. Tal tendência foi seguida pelas demais regiões do Brasil em proporções semelhantes. Também chama a atenção o crescimento do trabalho por conta própria, 22% da PEA do Brasil em 2001, bem como os 40%, que estão no trabalho desregulamentado, conforme IBGE/PNAD-2001. No Rio de Janeiro, o desemprego impressiona pela quantidade de pessoas com maior escolaridade que tendem a ficar desocupadas. Em outubro de 2001, havia 238 mil desocupados, com oito anos de escolaridade; 142 mil com 10 anos e 166 mil com 11 anos ou mais de escolaridade. Em abril de 2004, o número vai de 157, 149 e 271 mil, evidenciando que aqueles que têm mais escolaridade têm menos emprego (IBGE/PME/MiTE-2004).

O paradigma da acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores novos na economia e pelo aumento do “setor de serviços”, a introdução de novas tecnologias, destacando-se as de comunicação. Surgem também altos níveis de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e retrocesso do poder sindical, bem como aumento do trabalho autônomo e a mudança na gestão com o surgimento dos pequenos negócios em estruturas organizacionais patriarcais e artesanais. Outro aspecto importante é a valorização do empreendedimentismo<sup>83</sup> inovador, cuja cultura se expandiu por vários aspectos da vida acadêmica, literária e artística, e ainda pela tomada de decisões rápidas de forma eficiente e bem fundamentada (Harvey, 2001, p. 141-154). Tudo isso requer pessoas preparadas. A produção flexível, a desregulamentação do trabalho e o encolhimento do setor formal indicam que os jovens vão passar pelo desemprego, trabalho precarizado e pelo setor informal, tendo em vista que o crescimento da população jovem foi de 1,8 milhão, em 2000, e, para 2005 está previsto um crescimento de 3,5 milhões de jovens brasileiros (IPEA, 2003), ao mesmo tempo que o crescimento econômico não tem alcançado o mesmo nível do crescimento populacional de jovens. Contudo, o crescimento do setor informal se apresenta como uma forte possibilidade de inserção dos jovens, embora em condições de pobreza. Tais possibilidades nos levam a refletir sobre o papel da educação na socialização dos jovens na crise do emprego.

A crise do capitalismo contemporâneo, iniciada a partir de 1973, alterou substantivamente a função econômica atribuída à escolaridade. A *era de ouro* do capitalismo durou de 1950 a 1973, período em que o pleno emprego funcionou com precisão, numa realidade que se apoiava em três condições: a reestruturação profunda do modelo de Estado; o impressionante avanço tecnológico e o aumento acelerado do nível educacional da população (Hobsbawn, 1994; OCDE, 1996a, Cepal, 1995, *in* Gentilli, 1998:84). O caráter integrador da educação – incluindo as massas e os grupos dominantes – era identificado pelas condições que contavam com a criação de oportunidades

---

<sup>83</sup> O termo é usado por HARVEY para designar a competição das pessoas e das cidades entre si e também a diferenciação pelas posses e aparências que o indivíduo possa representar. Relaciona-se com o novo modo de relação no contexto do pós-fordismo, com a cultura efêmera da pós-modernidade. Implica ver o outro de maneira predominantemente instrumental. Mas também está relacionado ao empreendedimentismo cooperativo como o da Emilia-Romana, na Itália, que, com a mistura de administrações comunistas, trabalho artesanal etc., consegue inserir, com sucesso, seus produtos na economia mundial competitiva.

educacionais para atingir o pleno emprego; sendo que ao Estado cabia um papel central no planejamento, na captação dos recursos financeiros, na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. O resultado da crise é que o emprego deixou de ser um direito social, pois a reestruturação do Estado privilegiou a privatização, atribuindo também à escola essa característica. Em consequência disso, na era do fim dos empregos, a função integradora da educação se transforma na **competência empregatícia** que é transferida do Estado para o indivíduo e, é também por meio desta noção que se vai construir um novo perfil de trabalhador. No campo educacional, a busca de soluções para o desemprego, consolidada no conceito de empregabilidade, nos coloca em posição de dúvida, se esta noção não estaria levando para ações paliativas que não tenham forças para dar conta da complexidade do desemprego. Todavia, tais ações remetem para um “entusiasmo pela educação”, quer dizer, transfere-se para o campo da educação atribuições que são da economia, como, por exemplo, a geração de empregos.

O fato é que a reconversão produtiva com todas as suas consequências, sendo o desemprego a principal delas, forçou a mudanças nas empresas e no campo educacional, a ponto de Ropé & Tanguy (1997) afirmarem que a noção de competências, utilizada tanto na esfera educativa como na do trabalho, tornou-se uma noção testemunho de nossa época. O núcleo central do conceito de competências é o saber tácito, explicitado pela “decisão na incerteza” (Perrenoud, 2000), e isto implica um deslocamento da noção de qualificação para a noção de competências com um forte apelo para o individualismo e à psicologização (Ramos, 2001). A qualificação que resulta da regulação do trabalho, ou seja, de negociações sociais para determinação do valor-trabalho, é deslocada para dar lugar a uma relação social que passa a ser mediada não mais pelo trabalhador social mas pelo trabalhador individual, que é avaliado pelo empregador. Apesar de ser um processo contraditório, Ferretti (2001) vê na ressignificação das competências o lado avançado das mesmas. As empresas precisam de novos perfis profissionais, os empregados têm que manter seus empregos, os desempregados precisam sobreviver e a sociedade clama por soluções. Como a escola pode atender às demandas sociais? É suficiente apenas mudar o currículo? A mudança curricular garante a empregabilidade? A resposta é que isso não acontece, necessariamente. Um exemplo foi o que ocorreu nos EUA, onde a pressão social dos anos 1960 levou a mudanças curriculares ineficazes (escolas sem portas, aulas em

navios, ampliação da escolaridade etc.), resultando na criação de uma sociedade credenciada, sem empregos suficientes para todos os formados com notas altas, não importando muito como estas foram obtidas (Randall Collins).

Tomou-se o conceito de currículo como síntese dos conflitos que foram possíveis de se negociar para serem materializados, através da regulação das atividades e das disciplinas no espaço escolar. Esta abordagem de currículo como invenção social nos afasta de uma concepção linear de estruturação lógica da disciplina – que trata apenas da análise da organização disciplinar – para uma abordagem processual histórica. A teoria de processo ou iluminativa (Sacristán, 2000) nos permitiu entender o currículo como um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática. Desta maneira, levaram-se em consideração dois aspectos fundamentais do currículo: o da prática social e o da prática reguladora.

Em primeiro lugar considerou-se o aspecto do currículo como **prática social**, onde a noção de ordenamento, organização social e pedagógica, colocada por meio de questões históricas particulares, permite conhecer a forma como mudam os objetos da vida social expressos por práticas discursivamente construídas. Popkewitz (1994) estudou a “virada lingüística” da noção de aluno para a de aprendiz no início da industrialização, evidenciando como o âmbito escolar respondeu a uma demanda social que solicitava quem manipulasse instrumentos nos procedimentos do trabalho. Hoje, passamos por um processo de mudança em que se evidencia a mudança da formação do empregado para a formação de um novo tipo capaz de sobreviver no desemprego: o empreendedor. Nesta perspectiva, uma nova ruptura lingüística está a caminho. Na escola técnica da FAETEC evidenciou-se que a resposta está sendo dada pelo curso de Empreendedorismo. Voltaremos a este tema com maior profundidade mais adiante, nos resultados.

O segundo aspecto do currículo é a função de **regulação da prática pedagógica**. Está presente a idéia de organização particular do conhecimento por meio do qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios enquanto membros de uma comunidade/sociedade (Lundgren, 1983; Hamilton, 1989, Englund, 1991, *in* Sacristán,

2000). No currículo estão organizados os comportamentos pessoais bem como a disposição das disciplinas, e os esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo. Tais esforços constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Com efeito, o que está corporificado no currículo é o resultado de práticas sociais (Popkewitz). O currículo é invenção social que reflete escolhas sociais conscientes ou inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (Whitty, 1985; Silva, T. T., 1994).

Finalmente, a **conversão reguladora** colocada por Boaventura Santos (1989) é feita pelos procedimentos e processos acadêmicos que permitem o reconhecimento dos trabalhos dos professores nas escolas. O reconhecimento lhes garante os espaços de suas disciplinas no currículo da instituição escolar. Lopes & Macedo (2002) defendem que as disciplinas escolares se diferenciam das acadêmicas, no aspecto em que as disciplinas escolares são autônomas, enquanto as disciplinas acadêmicas têm um ciclo diferenciado de implantação e extinção. Por isso não acreditam numa interdisciplinaridade na escola, pela própria natureza do currículo escolar, que é de regulação. Foi, portanto, o conceito de visão processual histórica sobre o currículo que nos permitiu trabalhar com os atores sociais envolvidos com a escola técnica. Tomou-se essa noção para evidenciar os movimentos dos atores na construção de novas formas para resolver as questões colocadas pelo problema do desemprego estrutural.

A atual crise do trabalho assalariado remete ao questionamento, por parte de autores contemporâneos, sobre a centralidade da categoria do trabalho e também do trabalho tomado como princípio educativo, contrariando o que foi colocado pelos autores clássicos da sociologia, Marx, Weber e Durkheim os quais, ao analisarem o capitalismo, mesmo sob diferentes abordagens críticas, identificaram o trabalho como elemento estruturador da subjetividade. Marx, em *O capital e Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*, concebeu o trabalho como fator ontológico determinante porque ele não seria apenas fonte de sobrevivência do trabalhador, mas também expressão concreta de sua existência, pois considerou que ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo e, neste processo, se constrói como humano. Todavia, identificou

que a venda da força de trabalho cria uma mercantilização da relação do homem com o trabalho que conduz a uma alienação, onde o dinheiro passa a ser o vínculo principal entre as pessoas e as relações sociais passam a ser reificadas; em consequência, essa privatização conduz ao individualismo. Por sua vez Weber, na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, analisou o trabalho enquanto categoria formadora do que ele conceituou como o espírito do capitalismo. Por meio do conceito de “desencantamento do mundo” (*entzauberung der welt*) o trabalho foi caracterizado como um movimento essencial entre “racionalização” e “objetivação”, que passa por uma identificação com a esfera do trabalho como mediador de uma vocação para o mundo. A magia do sagrado é transferida para o indivíduo que, ao agir por meio do trabalho, realiza a vocação do dever cumprido (*pflichtbildung*). Na perspectiva da ética protestante, o fim da magia se concretizava num comportamento laboral que configurou o *ethos* da disciplina do trabalho. Durkheim, em *Da divisão do trabalho social*, coloca a noção de divisão social do trabalho que se consolida na solidariedade orgânica, resultante da compreensão da complementaridade individual e institucional. A solidariedade é um vínculo problemático que assegura a complementaridade dos componentes de uma sociedade, independentemente da complexidade crescente de sua organização. As análises dos autores clássicos convergem para um único ponto, que tem o trabalho como elemento estruturador da subjetividade e a centralidade da categoria do trabalho como possibilidade de inserção social.

O questionamento feito pelos autores contemporâneos a respeito da centralidade da categoria do trabalho no capitalismo tardio decorre do individualismo sem precedentes, a ponto de levar à dúvida sobre a continuidade da existência da classe trabalhadora. Neste ponto do trabalho buscaram-se fundamentos na polêmica entre Habermas e Lukács, elaborada por Antunes em *Os sentidos do Trabalho* (2000), para consolidar a posição teórica favorável à centralidade da categoria do trabalho, considerando que o próprio desemprego não é uma alternativa para o trabalho. Habermas identifica a linguagem como fator determinante, pois a considera como uma materialização da ação. A teoria da ação comunicativa de Habermas contém elementos teórico-metodológicos que nos permitem pensar no lugar do sujeito na comunicação. A construção argumentativa de consensos não é qualquer discussão ou argumentação, porque ela está dentro de um contexto analítico que possibilita a melhor argumentação ou situação ideal de fala. Para Habermas o fato social

está no engate da pessoa na linguagem que a torna capaz de interagir. O núcleo categorial em que se desenvolve a subjetividade é dado pela conceituação de “mundo da vida”, como o lugar transcendental onde se encontram os sujeitos da comunicação, onde eles colocam as pretensões de suas declarações, formulam acordos, validam e criticam intentos, solucionam seus desacordos e chegam a novos acordos. O mundo da vida tem como elementos constitutivos básicos a linguagem e a cultura. A ação comunicativa não se constitui apenas de processos de interpretação, mas é ao mesmo tempo constituída por processos de integração social e de socialização (Habermas, 1997). Foi este conceito que orientou a escolha de setores organizados na escola técnica, ou melhor, por estruturas organizadas na esfera pública no sentido dado por Arendt (2001) de espaço da diversidade, que possibilita o reconhecimento do outro, formando uma variedade de aspectos de um mesmo problema, no caso, o desemprego juvenil visto pelos atores sociais envolvidos com a escola técnica.

Enquanto Habermas entende que a centralidade está no exercício da linguagem e separa o mundo do sistema do mundo da vida, dando um aspecto emancipatório à linguagem, Lukács, ao contrário, entende que os vínculos entre subjetividade e trabalho são indissolúveis, tanto na gênese do ser social quanto no seu desenvolvimento e no próprio processo emancipatório. A centralidade do trabalho permanece mesmo com a redução do proletariado estável, com a ampliação do trabalho intelectual no processo de trabalho, com o trabalho precarizado, terceirizado, por contratação temporária, desenvolvido com a intensidade da produção e empresa flexíveis. Portanto, mesmo o desemprego estrutural não elimina a categoria trabalho, ao invés disso, ele o amplia para novas formas de subordinação. A discussão central entre os teóricos é se a massa composta por trabalhadores precarizados e pela minoria que está nos empregos estáveis e bem remunerados teria a consciência coletivo-operária, ou melhor, a solidariedade de classe ou se eles permaneceriam no total individualismo, que não permitiria qualquer solidariedade. O conceito de classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2000) inclui os desempregados, os assalariados formais e informais, ou seja, todos os que vendem a força de trabalho. A abordagem da centralidade do trabalho nos levou a questionar o processo de mercantilização sem limites, o mercado de dinheiro “sem Estado” e as mudanças que atingiram todos os níveis da vida social, desde o modo de produção e as conseqüências

para o campo da educação profissional. Buscou-se reafirmar o posicionamento de conceber o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva educacional comprometida com a classe-que-vive-do-trabalho, que contemple os seus interesses de vincular a educação profissional com sólida base científica, como direito e não como privilégio. Para isso foi necessário compreender os processos sociais que têm impacto direto na constituição dos sistemas de ensino e das metodologias de socialização desenvolvidas na educação escolar.

Nosso objeto de estudo – a educação profissional da juventude - está na escola técnica, no ensino médio. Daí a necessidade de compreender a articulação entre a educação profissional e o sistema produtivo, que demanda por perfis profissionais coerentes com o contexto do capitalismo tardio. A forma como a educação se articula para atender às demandas do mundo do trabalho depende da natureza da educação profissional. A formação do indivíduo integral, ou para a politecnia, significa ensinar a pensar, fazer e saber por que e para quem está produzindo. A outra opção é formar para uma ação instrumental, subordinada, rápida, destinada aos pobres, a formação profissional, e ainda dispor de uma rede de formação destinada às elites, onde o nível médio é apenas um caminho de passagem para a universidade. A realidade é que, no Brasil, o ensino médio se caracteriza pela dicotomia de uma educação voltada para as elites – propedêutica - que profissionaliza no ensino superior, e outra educação técnica, voltada para a educação profissional dos pobres, ou seja, dos que saem do ensino médio e logo vão trabalhar. Considerando ainda que a origem assistencialista da educação profissional (Cunha, 2000; Manfredi, 2002) é um elemento de reforço à dualidade estrutural como sendo a categoria explicativa do ensino médio e profissional no Brasil. A dualidade estrutural também se encontra no âmbito da concepção da sociedade, dividida em classes sociais, que forma os dirigentes e os subordinados de modo acadêmico e profissionalizante em duas redes de ensino que refletem a divisão do trabalho. Todavia, as demandas sociais vão estruturando o sistema de ensino.

Nos anos 30, as modalidades de ensino tinham como cenário produtivo o trabalho no sistema taylorista-fordista, reforçando as atividades de planejamento e supervisão, e o sistema educacional reproduzia uma formação acadêmica voltada para as elites e outra para os trabalhadores, em instituições especializadas ou no próprio trabalho. A partir dos



anos 40, com o desenvolvimento industrial, a articulação entre o ensino superior ocorre pela realização de exames de qualificação que permitem a passagem da modalidade profissionalizante para a propedêutica, perante o domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, reforçando o não reconhecimento do saber adquirido num campo específico de trabalho como ciência. A separação entre as vertentes humanista e profissional é reforçada com a criação do Senai, em 1945 e o Senac, em 1946, legitimando trajetórias diferenciadas.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de continuidade dos estudos. Mesmo assim a dualidade estrutural continuava devido à existência de projetos pedagógicos distintos de modo a formar trabalhadores intelectuais e instrumentais. Nos anos 70, o capitalismo entra em crise em suas taxas históricas de lucro. A natureza da crise impulsiona para um novo ciclo de acumulação, mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. No plano da legislação de ensino, a LDB nº. 5.692/71 pretendeu substituir a dualidade estabelecendo a profissionalização compulsória no ensino médio e contrariando interesses diversos (Cunha, 2000). A tentativa de romper com a dualidade histórica do sistema educacional esbarrou na resistência da cultura da sociedade brasileira que buscava no ensino médio um caminho para a universidade, ao mesmo tempo que a profissionalização prometida na Lei não se efetivava na prática devido à escassez dos investimentos na área educacional.

Durante os anos 80, a discussão entre os especialistas estava em torno de uma educação profissional que apresentasse a ciência vinculada ao trabalho e as condições que garantissem aos professores acesso aos laboratórios, onde os fenômenos tivessem visibilidade e condições de materializar a ciência, a criação e a inventividade. O cenário deste debate era a elaboração da nova Constituição e o Estado Mínimo (Saviani, 1997) já estava caracterizado pelas propostas de privatização, desregulamentação e descentralização. A formação politécnica proposta pelos educadores era incompatível com o pensamento das agências internacionais, muito influentes na política nacional. A LDB nº 9.394/96 e o Decreto Lei nº 2.208/97 resultaram deste contexto, embora não

representassem o pensamento dos educadores, mas o resultado de ajustes políticos para a aprovação da lei. Portanto, o foco do debate nos anos 80 foi a crítica de uma educação que não servisse apenas de *locus* da formação de futuros trabalhadores, e de uma educação não dualista e não submetida à dimensionalidade do capital.

Nos anos 90, o contexto econômico estava mais acentuado na base da acumulação financeira. Por outro lado, a reconversão produtiva em âmbito internacional e nacional demanda por um novo perfil de trabalhador, agora marcada pela necessidade de ter uma formação básica – alfabetização com leitura e escrita, seguida de alfabetização tecnológica. Os organismos internacionais desempenham papel preponderante em termos organizacionais e definem as diretrizes educacionais dos países dependentes de empréstimos externos. Assim é que a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em 1990, define “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” - a alfabetização - como prioridade dos governos. A Cepal (Comissão para a América Latina e o Caribe) enfatizava mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva, cujas propostas orientam os sistemas educacionais com vistas a realizarem reformas para capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica. Em 1993, a Unesco publica o Relatório Delors, que considerava a educação como instrumento capaz de responder aos desafios gerados pelas tensões mundiais, resultantes da globalização; o Banco Mundial publica, em 1995, o documento *Prioridades y estrategias para la educación* em que reiterava os objetivos de eliminar o analfabetismo – estreitando os laços com a formação profissional - e entre os setores público e privado na oferta de educação. A aceitação do pensamento pedagógico empresarial, das diretrizes dos organismos e agências internacionais como diretriz e concepção educacional do Estado, resultou numa subordinação consentida aos organismos internacionais (Frigotto & Ciavatta, 2003), e na adoção de uma perspectiva pedagógica individualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização, com o desmonte dos direitos sociais, anteriormente ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

A pesquisa educacional, na década de 90, sobre os impactos da política neoliberal implantada no Brasil, aponta para os resultados decorrentes do enxugamento e redução das funções do Estado, por meio de medidas que visam reduzir, restringir ou eliminar a sua participação na produção de bens e prestação de serviços, a regulamentação do trabalho pelo mercado e a supressão ou redução dos direitos sociais e trabalhistas. No âmbito educacional, essa política foi acompanhada da reforma do ensino profissional, restabelecendo a dualidade do ensino. O Decreto Lei nº. 2.208/97 visou atender aos interesses de um novo modelo de formação profissional no contexto da interferência dos organismos internacionais. O debate sobre reestruturação produtiva e a qualificação do trabalhador foi objeto de diferentes áreas do conhecimento. Os estudos educacionais evidenciavam a preocupação com as conseqüências para a formação do trabalhador a partir das mudanças no mundo do trabalho na fase atual do capitalismo; várias questões foram colocadas como: politecnia, polivalência, qualificação, competências, enfocadas a partir de perspectivas diversas. Os resultados dos estudos indicam que as empresas estão transferindo a responsabilidade da formação para o trabalhador, os recursos públicos estão sendo repassados para atendimento da gestão das empresas, reforçando a privatização (Aranha, 1996). O Planfor teve dificuldades para articular a educação básica e a formação profissional devido à falta de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, também teve dificuldades para promover a superação do caráter assistencialista ou contencionista da educação profissional na construção da Rede Nacional de Educação. O aumento da taxa de escolarização e a baixa oferta de postos de trabalho levam a indagação de que a educação estaria legitimando a precarização social (Segnini, 2000); o aumento da oferta de educação tecnológica pelo setor privado está levando à mercantilização da educação profissional e a supervalorização das competências (Oliveira, 2002); a importância do desenvolvimento da cidadania, da solidariedade, da democracia, da ética e da emancipação é colocada como elemento importante da formação profissional (Desaulniers, 1997; Jorge, 1998); a necessidade de desenvolver uma alfabetização científica (Lacerda, 1997); é fundamental a mudança da cultura empresarial centrada no autoritarismo e na centralização administrativa (Ribeiro, 1996); é necessária a formação do cidadão criativo, instruído, engajado e com poder de decisão (Tauille, 1997); há dificuldade de estabelecer parâmetros de competência quando se trata da atividade do trabalho (Schwartz, 1998); há identificação de perfis profissionais na história - estudo

antropológico sobre a profissionalização nas sociedades arcaicas e modernas (Proa, 1997); as análises apologéticas e acríicas sobre as transformações nas condições de produção em que o fator tecnológico é determinante comprometem a compreensão da relação entre capital e trabalho (Souza, 1997). As questões levantadas remetem à definição do papel do ensino médio frente à ciência, ao conhecimento e à cultura. O novo perfil profissional requer um profissional polivalente e com formação básica de 11 ou 12 anos, quer dizer, com o ensino fundamental e médio. Este requisito implica a expansão da oferta do ensino médio a toda a população em idade escolar. Também requer considerar as dimensões utópica e pedagógica da concepção de educação politécnica, que se contrapõem à instrumentalização e à redução da formação humana às determinações do capital. Além disso, a própria dimensão da Tecnociência (Latour, 2000), que exige o trabalho científico em rede, onde o ensino médio tem que estar presente para formar o jovem cientista com vistas à formação de massa crítica, em laboratórios em diálogo com as empresas e com a universidade. Esse movimento identificado como a formação da Tripla Hélice é a aliança entre a universidade-empresa-governo, onde é imprescindível considerar que essa heterogeneidade institucional (Gibbons, et al., 1994) requer a participação autônoma dos envolvidos. Tudo isso sempre esbarrou na dualidade entre a formação geral e a formação técnica, cujo impasse vivido se dá pelo fato do curso superior ser o que tem valor econômico. Como então pensar uma educação de qualidade cultural, científica e tecnológica?

O desemprego é uma situação desencadeadora da degradação social e econômica, com conseqüências no plano físico e até moral (Pochmann, 2000, p. 80; Castel, 1998; Cattani, 1996). Diante da crise do emprego formal, entre educadores, perguntava-se, **como ficaria a educação profissional da juventude, neste contexto**. Para buscar resposta a esta pergunta, procurou-se saber de que modo o problema do desemprego atinge a escola técnica de nível médio, e como as pessoas envolvidas com a formação da juventude estão enfrentando o desafio posto pelo desemprego juvenil. A crise do emprego formal, que se expressa pela redução da oferta de vagas, nos levou a pensar que ele estaria acabando. Sendo assim, algumas questões se colocam para a escola técnica, cuja natureza é ter um estreito relacionamento com o mundo do trabalho. Como formar a juventude na escola técnica de nível médio? Como os atores sociais envolvidos com a escola técnica de nível

médio estão se movimentando diante do desemprego juvenil? Para obter respostas às questões do estudo os objetivos deste trabalho foram:

- 1) Compreender o papel que a educação profissional desempenha na socialização para o trabalho dos jovens que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos, definidos para fins deste trabalho como pertencentes à juventude;
- 2) Analisar como as pessoas se educam por meio do currículo;
- 3) Identificar quem são os atores sociais e como eles estão se organizando para resolver o problema do desemprego juvenil;
- 4) Identificar os interesses de cada ator social diante do desemprego juvenil;
- 5) Identificar o que os atores sociais estão dizendo nas escolas técnicas sobre o desemprego juvenil;
- 6) Identificar o que eles estão fazendo para resolver o problema;
- 7) Identificar quais são as expectativas dos jovens em relação ao futuro do trabalho.

A questão central do trabalho foi verificar como os atores sociais envolvidos com a educação profissional, desenvolvida na escola técnica, estão enfrentando a questão do desemprego juvenil. Definiram-se como atores sociais: os pais, representados pelas associações de pais de alunos da rede FAETEC/RJ; os conselhos profissionais, ligados aos cursos técnicos da rede – Conselho Regional de Enfermagem (COREN/RJ) e o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA/RJ) - as representações sindicais do empresariado, sindicatos ligados aos cursos técnicos oferecidos pela rede; esses sindicatos são ligados à FIRJAN (Federação das Indústrias do Rio de Janeiro); o Setor de Estágios da FAETEC, responsável pela inserção e integração do aluno nos estágios; os professores dos cursos técnicos que exercem a função de coordenadores pedagógicos, os quais, para este trabalho foram considerados responsáveis pela implementação e pelo gerenciamento do currículo por competências no cotidiano da escola; a representante da Diretoria de Desenvolvimento da Educação da FAETEC que trata da elaboração das diretrizes curriculares e da modulação curricular; os grêmios estudantis que representam as expectativas dos jovens da escola técnica; os representantes

do Governo do Estado, responsáveis pelas políticas públicas de inserção profissional dos jovens, incluindo nesta categoria o estágio profissional; o Conselho Escola Comunidade, entidade nova, não prevista no plano de pesquisa, mas que representa a organização formal de pais, funcionários e alunos e atua na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; e, por último, a razão de ser desta pesquisa – os alunos – de oito escolas técnicas de ensino médio/técnico da rede FAETEC, porque são eles os destinatários das políticas públicas que beneficiam a juventude.

Uma única hipótese norteou o trabalho, seguida de duas hipóteses operacionais, a saber:

Hipótese única: Há uma compreensão diversa sobre a educação profissional dos diferentes atores sociais, de acordo com o tempo histórico e seus interesses.

As evidências empíricas da hipótese única foram buscadas por meio do **mapeamento de interesses de cada um dos atores sociais** envolvidos com a escola técnica. Buscou-se conhecer a forma como as pessoas interagem na busca da concretização dos seus interesses. As hipóteses operacionais 1 e 2 tornaram possível evidenciar os elementos constitutivos dos interesses de cada ator social envolvido com a escola técnica:

Hipótese operacional 1: Há uma compreensão diversa da noção de competências por parte dos atores sociais.

Hipótese operacional 2: A crise do emprego formal levaria os jovens a terem baixas expectativas em relação ao trabalho e ao emprego, relacionadas ao futuro da sua inserção no mercado de trabalho.

Participação na esfera pública - O objetivo proposto foi: “Identificar os atores e como eles estão se organizando”. Este objetivo estava relacionado com a integração social e, no nosso entendimento, corresponde a componentes de participação que devem, necessariamente, corresponder a uma materialidade. A pergunta que norteou a existência de integração dos atores sociais na escola técnica foi: *Qual é o espaço de reconhecimento das ações dos atores sociais envolvidos com a escola técnica dentro da FAETEC?* Buscou-se saber quem participa e como participa do Conselho Superior da FAETEC.

## Resultados obtidos

### 1. Participação

Com base na análise documental das Atas do Conselho Superior da FAETEC, no período de junho de 2000 a novembro de 2003, conclui-se que a participação é desigual. A partir do conceito de lugar de fala e de reconhecimento formal na esfera pública, de Habermas, afirma-se que existe uma desigualdade na forma de participação, porque os atores sociais não participavam do Conselho, em termos de colocarem contribuições, reivindicações etc. Considerando a importância do espaço para o exercício da intersubjetividade na esfera pública, num lugar em que haja interação simbólica mediatizada pela capacidade de interação, e legitimação de sujeitos legitimados, neste sentido a participação é fraca porque os pais, os professores, os conselhos profissionais não aparecem como interlocutores neste espaço de formalização comunicacional.

Os empresários não participam do Conselho alegando que já se sentem representados por serem filiados à FIRJAN (Federação das Indústrias do Rio de Janeiro), os sindicatos empresariais são subordinados à CNI (Confederação Nacional da Indústria) e já têm um órgão executor de ações e de representação dos seus interesses relativos à educação profissional que é o SENAI (Serviço Nacional da Indústria), conforme um deles disse durante as entrevistas: *lá nós mandamos*.

A participação dos pais fica prejudicada porque as escolas, referenciadas pelas associações que fizeram parte desta pesquisa, não têm Projeto Político Pedagógico, portanto é um lugar de fala autorizado para fazer e questionar acordos relativos a questões como o ingresso no curso de nível médio da escola técnica - se por via de concurso ou porque já freqüentam a 8ª série do ensino fundamental - já que a diferença de ritmo de aprendizagem entre os alunos que entram por concurso externo e os que entram por continuidade interfere no relacionamento entre professores e alunos e o tema acaba repercutindo na associação de pais. Também os pais reivindicam a necessidade de uma participação qualificada alegando que precisam dialogar mais, junto ao corpo docente, em relação aos critérios de avaliação dos alunos bem como da qualidade do ensino e das condições estruturais da escola.

Um novo lugar de fala identificado na rede FAETEC é o Conselho Escola Comunidade, formado por pais, professores, alunos e funcionários da escola que atua na esfera pública na construção do currículo, no Projeto Político Pedagógico, discutindo o objetivo da escola, do ensino profissional e o que os membros da comunidade estão querendo. Os membros do Conselho Escola Comunidade buscam uma participação mais qualificada das famílias, que são avisadas das reuniões, embora a presença seja baixa. Também trabalham com o corpo docente formando grupos de estudo interdisciplinares. Esta instituição foi formada recentemente. A participação da sociedade na elaboração do Projeto Político Pedagógico merece mais estudos para aprofundamento.

Em relação aos alunos chama a atenção o fato de que 90% não participam de associação na escola e 91% não participam de associação fora da escola. Isto evidencia uma tendência para o individualismo. Como pode sobreviver um indivíduo numa sociedade que exige trabalho em equipe, que exige participação na rede comunicacional (Castells, 1999) e que seja um empreendedor (Harvey, 2001), sem que se exercite a capacidade de conviver com os outros (Delors, 2000)?

## **2. Ensino médio e integração regional, cultura e ciência**

A articulação do ensino médio com a economia, a cultura e a ciência ocorre de forma irregular. Em algumas escolas há maior integração devido ao fato de estarem ligadas diretamente ao setor da economia em que há mais investimento. É o caso do setor naval, onde há articulação entre governo, escola técnica e estaleiros para desenvolvimento de programas de estágios e de primeiro emprego. Numa outra escola, ligada ao setor de transportes, ocorre o desenvolvimento de programas com as disciplinas de forma articulada com as necessidades das empresas de trens e metrô, permitindo uma integração curricular e de empregos para os egressos dos cursos pós-médio, na área do transporte metro-ferroviário. Conforme o relato de um professor há um resgate da aproximação da escola com o núcleo empresarial: público e privado. Todavia, de um modo geral as experiências são pulverizadas. É preciso refletir, no sentido colocado por Latour (2000), sobre a participação na rede que se forma a partir da intersubjetividade da ciência moderna. Nesta perspectiva o desafio colocado para o Ensino Médio é que ele precisa superar a dualidade



estrutural (Kuenzer, 2001) de uma formação de passagem entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior para formação de cientistas já no nível médio, quer dizer, formar jovens talentos, cidadãos capazes de cultura, ciência e cidadania (Frigotto & Ciavatta, 2003). A lógica da redução da formação profissional voltada ao processo produtivo esvaziou o entendimento da educação profissional como cidadania. É preciso retomar a perspectiva da politecnicidade, da formação do ser humano integral capaz de integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A recente substituição do Decreto Lei nº. 2.208/97 pelo Decreto Lei nº. 5.154, de 24 de julho de 2004, pode ser um sinal de possibilidade de superação da falta de recursos decorrentes da proposta privatista do Decreto Lei nº. 2.208/97, que marcou todo o discurso dos professores no cotidiano das escolas técnicas.

### **3. Estágio e emprego**

O mapeamento dos interesses dos atores sociais envolvidos com a escola técnica indica que os interesses de todos, ou seja, governo, professores, pais, setor de estágios da FAETEC, conselhos profissionais, grêmios estudantis, empresários e alunos convergem para dois pontos em comum: o **estágio** e o **emprego** como problemas comuns, porém com condicionantes estabelecidos pelos interesses específicos de cada ator social.

#### **3.1. Governo**

A atribuição da Secretaria de Trabalho e Renda é preparar para o trabalho executando programas tais como o Serviço Civil Voluntário, destinado a jovens de baixa renda, que não vão para o Serviço Militar, moram em área de risco e recebem bolsa de R\$ 180,00 a R\$ 200,00. Trata também da formação profissional básica que ocorre por meio de cursos de curta duração, de 40 a 200 h, enquanto no ensino médio a duração é de 1.200 a 1.800 h. A educação profissional não está vinculada a uma política de Ciência e Tecnologia ligada à formação de nível básico e, neste sentido, ela passa a ser mais uma política de distribuição do que resta depois da distribuição dos benefícios ao capital, nas

palavras de Demo (2004:11): a reserva das migalhas para os excluídos. É preciso aprofundar os estudos sobre o papel do Estado na gestão dos cursos básicos. Quais são os benefícios que eles estão trazendo para o país em termos de formação profissional para os jovens que deles participam. Principalmente no que se refere aos gastos com educação básica e a escassez de recursos na educação formal, qual é o objetivo e o resultado desta política. É preciso estudar mais o resultado destas ações emergenciais. Por que há tanto investimento em ações de formação básica, de 40 a 200 horas aula, e menor investimento na educação formal, de 1.200 a 1.800 horas aula?

Outra ação para emprego juvenil é o Banco de Emprego, que tem como meta a intermediação de estágios, cuja principal dificuldade está na baixa oferta de estágios remunerados (o Banco só faz trabalho com estágios remunerados); além disso, há necessidade de exercer um controle rigoroso a respeito da inserção correta do estagiário no ramo em que ele estuda, do respeito à legislação em relação aos horários do estágio. A escassez da oferta de estágios decorre da crise dos empregos e, em consequência disso, aumenta a oferta de estágios em condições precárias e flexíveis, acompanhando a tendência do emprego.

### **3.2. Pais**

Há uma ruptura da inserção social pelo trabalho que começa desde o estágio. Os pais estão interessados e preocupados com a inserção profissional dos filhos, tanto por meio da oferta de estágios quanto em programas de primeiro emprego. A busca da inserção ocupacional do jovem é dificultada pela baixa oferta de vagas que se apresenta desde os estágios. Proclamam por uma política pública que facilite a inserção dos filhos no mercado de trabalho colocando a abertura de convênios e programas de iniciação profissional. Na situação atual, esbarram numa realidade em que ocorre o afastamento do Estado e o contingenciamento dos gastos sociais (Pochmann, 2000), dificultando a implementação de políticas públicas de emprego e renda; neste sentido a formação da subjetividade do jovem pelo trabalho está comprometida.

### **3.3. Setor de estágios**

O estágio é um momento de integração entre a escola e mundo do trabalho. Primeiro, pela obrigatoriedade para a habilitação do aluno da escola técnica e depois, porque faz parte do currículo. A integração entre a escola e o mundo do trabalho está comprometida pela oferta insuficiente e também precária de estágios (não remunerados, sem bolsa-auxílio etc.). Todavia, nos setores mais dinâmicos da economia, onde há investimentos, também há oferta de vagas. A área naval é um setor que está em expansão e apresenta oportunidade de estágios, convênios com a Escola Técnica do Arsenal de Marinha e convênios com a escola, Henrique Lage, que fica situada na zona portuária, e oferece curso de edificações, estrutura e construção naval. Quanto à integração de conhecimentos entre o campo do estágio e escola técnica, merece maior aprofundamento. Não sabemos em que condições se efetua o intercâmbio entre as empresas e a escola técnica. O setor de estágios também se depara com a dificuldade do cumprimento da carga horária dos estágios por parte dos empregadores que tentam não cumprir a Lei nº. 3.547/2001, que regulamenta a carga horária semanal de 30 horas para o estagiário. Outro fator que dificulta é que os estágios na sua maioria não são remunerados, o que prejudica alguns alunos que devem pegar condução. Falta uma política de estágio acoplada ao primeiro emprego, que seria uma mediação da passagem menos sofrida do jovem escolar para o mundo do trabalho.

### **3.4. Conselhos profissionais**

Os conselhos profissionais revelam preocupação com a ética para conseguir trabalho e para se manter no trabalho. Também expressam preocupação com os estágios descaracterizados, cujo principal traço é o desvio da função e o desconhecimento sobre a cultura do trabalho. Conforme Ramos (2001) a concepção superficial de competências reduz o conceito de competências aos procedimentos, não considerando o processo histórico de construção e transmissão do conhecimento, e ainda acrescenta-se o apelo ao individualismo que o conceito remete. Disso resulta a pressa em receber o diploma para arranjar emprego, no campo da enfermagem. Há pressa, por parte do aluno, em dominar procedimentos para obter o certificado profissional, enquanto as escolas – privadas - enchem as salas de alunos e não se preocupam com a qualidade dos cursos. A

descharacterização do estágio ocorre quando o aluno em vez de aprender o acompanhamento de patologias passa a maior parte do tempo cuidando da higiene (trocando fraldas geriátricas, por exemplo). No caso da enfermagem, o campo de estágio torna-se incompatível quando não agrega conhecimento para a formação, não há seminários, nem palestras, tampouco visitas. No campo da engenharia preocupa a clandestinidade, que se caracteriza pela realização de manobras por parte de empresas terceirizadas e contratadas para burlar procedimentos padronizados por “alternativas” fora dos padrões estabelecidos, e, com isso aumentando a possibilidade de causar danos ambientais incomensuráveis. O individualismo faz com que as pessoas não queiram respeitar as regras, e isso contribui para aumentar o risco ambiental, especificamente no que está relacionado à exploração de petróleo, daí o CREA estar preocupado com a certificação das empresas para trabalho em plataformas petrolíferas. Com efeito, de um lado a precariedade, e por outro a mercantilização desviam a função dos estágios, que se tornam descharacterizados.

Em relação aos conselhos, evidencia-se uma preocupação com a ética da sobrevivência no capitalismo tardio como incapaz de estruturar o caráter (Sennett, 2000) em contraponto a Weber, em que a ética do trabalho constrói uma vocação para o mundo. Confirma-se a hipótese operacional 1, de que há uma compreensão diversa da noção de competências. A preocupação com a ética diferencia os conselhos dos demais atores.

### **3.5. Grêmios estudantis**

Preocupam-se com a falta de empregos, de estágios e de respeito pelos direitos universais conquistados, como a carteira estudantil e o passe livre nos ônibus. Além disso, identificam a falta de políticas públicas de primeiro emprego e lutam pela inclusão cultural. A luta pela inclusão cultural significa para eles o direito de entrar em eventos culturais privatizados que não aceitam a carteira estudantil. Esta reivindicação pode ser considerada como uma preocupação do mundo da vida (*lebenswelt*), conforme Habermas, a esfera da cultura, onde se realiza a intersubjetividade, a qual não podem entrar porque são estudantes e têm pouco dinheiro. Essa reivindicação carrega consigo um elemento econômico, o que faz com que se possa categorizá-la também como totalidade (Lukács). Por outro lado, a

preocupação com a falta de estágios e emprego seria apenas um sinal de que há uma internalização do discurso do mercado?

### **3.6. Empresários**

Os empresários estão preocupados com a retomada do desenvolvimento econômico. Entendem que só poderá haver estágio e emprego para os jovens quando houver emprego para os mais velhos. O interesse por uma política de primeiro emprego, gerado pela criação de uma parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego para o Programa de Primeiro Emprego, que visa atender à população de 15 a 24 anos, não avançou. Em abril de 2004, havia impasse na negociação. Conforme alegam os empresários porque havia muito controle e elevados encargos burocráticos, isto é, muita fiscalização, por parte do governo.

A integração é fraca entre os agentes envolvidos com a produção científica e tecnológica, que são a empresa, o governo, a universidade, acrescentando-se ainda a escola técnica. Tomando a perspectiva da heterogeneidade institucional (Gibbons et al., 1994), não há suficiente desenvolvimento da interação. Os empresários alegam que sentem falta dessa integração, mas não se percebe pelos depoimentos dos entrevistados que haja algum movimento nesta direção. Por outro lado, chama atenção o fato de não haver parceria com a Escola Técnica Estadual, como há com o Sistema Senai. Os empresários alegam que é para centralizar esforços. Fica evidente que a estrutura beneficia a concentração da profissionalização dirigida ao mercado, num sistema que atende diretamente aos interesses do capital. Como pode haver uma articulação no sentido de incluir a escola técnica dentro da “caixa-preta” (Latour, 2000) do desenvolvimento científico e tecnológico, se ela não participa de uma articulação com o sistema empresarial em termos de formação profissional? Contudo, devemos tomar cuidado ao tomar esta consideração de forma unilateral ou totalizante, porque nos setores em que há desenvolvimento econômico há diálogo com a escola técnica, como é o caso do setor naval, onde há convênios para formação profissional e oferta de estágios. Com isso identifica-se que há baixo intercâmbio entre as empresas, o governo e a escola técnica de nível médio, em termos de viabilizar a pesquisa e a inovação. Não se percebe movimento

dos atores sociais na direção de promover este intercâmbio. O que será que falta para motivar esta aproximação?

### **3.7. Professores**

Segundo a avaliação dos professores, há oferta de estágios por parte das grandes empresas estatais e empresas da região onde as escolas estão situadas. A inserção profissional ocorre para os *melhores* alunos que são aproveitados nos empregos. Torna-se evidente a falta de um programa de avaliação de egressos que permitiria levantar indicadores de inserção profissional dos alunos da escola técnica, especialmente, por área de aproveitamento e pela continuidade dos estudos. A avaliação dos egressos evidencia elementos que servem para o planejamento de ações institucionais da mais alta relevância, até mesmo para o reconhecimento do seu trabalho pela sociedade. Neste sentido, os resultados são fracos porque não existe uma avaliação que dê o retorno aos professores do resultado do trabalho docente. Alguns fazem avaliação por conta própria, dos casos de sucesso de alunos que eles conhecem. Por exemplo: os professores dizem que a iniciativa privada contrata mais pessoas depois do estágio do que o serviço público, cujo ingresso depende de concurso. Muitos dos alunos da escola técnica são aprovados em concursos públicos, destacando-se os da Petrobrás, Marinha, Aeronáutica e hospitais de ponta. Verifica-se que a falta da avaliação de egressos leva a um senso comum como elemento indicador das evidências do resultado do trabalho institucional.

### **3.8. Alunos**

O resultado da pesquisa indica que 70% dos alunos da escola técnica estão otimistas em relação ao futuro do trabalho. Querem exercer a atividade pela qual escolheram por identificação (88%) e acreditam que sustentarão sua família com o trabalho (72%). Em relação ao emprego, 32% estão motivados para encontrar emprego na área em que estão estudando o curso técnico. Portanto, as respostas dos alunos derrubam a hipótese operacional de que a crise do emprego levaria os jovens a terem baixas expectativas em relação ao emprego, relacionadas ao futuro da sua inserção no mercado de trabalho. Felizmente, a realidade contradiz uma expectativa pessimista de que os jovens estariam perdendo a esperança. Eles têm esperança no futuro. Querem se humanizar pelo trabalho.

Será que terão essa oportunidade? Também vale considerar a observação de um aluno do Grêmio Estudantil, de que se preparar para o trabalho e no final encontrar o desemprego *É uma maldade*. Portanto, a responsabilidade dos educadores aumenta, diante dos desejos desses jovens. Desejos que devem ser cuidadosamente trabalhados, a fim de que não abandonem o trabalho lícito como princípio educativo. Os autores clássicos da Sociologia, Marx, Weber e Durkheim, identificaram o consentimento pessoal para o trabalho. Hoje, pergunta-se se existiria o consentimento para viver no desemprego. É a crise do emprego que leva os autores contemporâneos a considerarem que a categoria trabalho teria acabado e que o conceito de classe social teria sido substituído por valores capitalistas (Habermas), tendo em vista que a massa de incluídos e excluídos pela reconversão produtiva não teria mais condições de adquirir a consciência e a solidariedade da classe operária prevista por Marx. Nosso posicionamento é que a mudança do trabalho com direitos para o trabalho flexibilizado não significa que houve a substituição da categoria do trabalho pela categoria da linguagem, porque a essência do trabalho permanece - gerar valor de uso e de troca - mesmo em condições mais complexas, sob a forma de relações de segunda ordem, colocadas por Lukács (Antunes, 2000). O problema é como trabalhar esses valores na formação dos jovens nos espaços que proporcionem alguma materialidade, tendo em vista que o ensino médio está na penúria.

A maioria está na faixa etária entre 16 a 17 anos (50,4%). Em geral, não estão empregados (89%) nem exercem atividade autônoma (89%). Isto se justifica porque só foram entrevistados alunos do diurno, que em geral só estudam. Entretanto, o estágio é a preocupação da maioria. Dos alunos que compuseram a amostra desta pesquisa 89%, não estão estagiando, considerando que se procurou respondentes aos questionários entre os alunos do último ano, que já deveriam estar no estágio. Isto confirma a tendência para a dificuldade na oferta de estágios. E, dentre os 5% que estagiam, apenas 2% são remunerados o que confirma o que os pais e os alunos dizem. Os estágios são difíceis, sem ajuda de custo. A baixa oferta de vagas para estágio também se apresenta como dificuldade para o Governo, que faz intermediação apenas com estágios remunerados.

Em relação aos alunos e ao mundo do trabalho, destaca-se o fato de que a motivação é elevada devido à identificação do aluno com a área escolhida (43%). A escolha tem influência da família (42,6%). Portanto, a escola deve cuidar para ter a família como parceira, na proposição de propostas de políticas públicas.

Os alunos que têm maiores expectativas de inserção profissional são os da Mecânica (12%), os da Manutenção Elétrica Metro-ferroviária (11%) e Administração (9%). Os da Manutenção Elétrica Metro-ferroviária justifica-se por ser um curso pós-médio, em que o aluno busca aperfeiçoamento para inserção rápida no mercado. Alguns destes alunos são desempregados e outros estão fazendo o curso em busca de um diferencial competitivo. O conceito de processualidade contraditória da classe-que-vive-do-trabalho, colocado por Antunes ajuda a explicar o porquê desta busca de um diferencial. Isso nos remete para uma forma atual de ser da classe trabalhadora que não se restringe ao trabalho coletivo assalariado, também remete para o sentido de que a classe trabalhadora, mesmo fora da fábrica, compõe uma totalidade, ou seja, a uma noção ampliada de trabalho produtivo e improdutivo. Portanto, a presença desses alunos trabalhadores expressa que os trabalhadores improdutivos buscam uma credencial para voltarem ao trabalho produtivo por meio da escolarização.

#### **4. Ensino por competências: individualismo**

O conceito de competências, cujo núcleo central é a existência do saber tácito, ou seja, saber resolver problemas, é utilizado tanto na esfera educativa como na do trabalho. Os estudos sobre competências identificam duas vertentes distintas: a adoção pragmática da noção do ensino por competências, reduzido a procedimentos e desconsiderando o processo histórico de construção e transmissão do conhecimento, e a outra noção, crítica do deslocamento da noção de qualificação para a de competências, apresenta uma tendência para a psicologização que tem um forte apelo para o individualismo (Ropé & Tanguy, 1997; Ramos, 2000, p.418 e 2001).

A partir desta leitura colocou-se a hipótese dois, de que há uma compreensão diversa da noção de competências por parte dos atores sociais e a questão foi colocada para os professores que exercem o papel de Coordenadores Pedagógicos, Representações Sindicais do Empresariado e Conselhos Profissionais, para identificar que há o entendimento de cada um desses atores sociais em relação à noção de currículo por competências na socialização do aluno da escola técnica.



**Professores** – Não há clareza. Há ambigüidade entre habilidade e competência, falta estrutura para avaliar por competência. Estão insatisfeitos com a falta de infraestrutura para o desenvolvimento dos conteúdos, com a redução da carga horária de 3.600 h para 2.400 h no ensino concomitante, isto é, ensino técnico e formação geral. Preocupam-se com a falta de base estrutural de conhecimento dos alunos, principalmente em matemática e física. Isso prejudica o trabalho dos professores da área técnica, já que o aluno não acompanha as aulas por falta de base de cálculo e análise. Identificam a falta de material didático para o ensino médio/técnico. Utilizam materiais copiados de livros do ensino superior e sentem a falta de uma metodologia específica para o ensino médio. Há necessidade de uma variação do material didático para o ensino médio. Os professores colocam que precisam de revistas, artigos, filmes, pois o conhecimento técnico muda muito rapidamente, a ponto do livro não acompanhar essa dinâmica. Lopes (2004, p. 191-204) identifica no currículo por competências uma submissão da educação às finalidades sociais do mercado de trabalho, e propõe a implementação de uma política cultural que implique pensar as questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, juventude, violência, tecnologias, trabalho, desemprego, lazer, entre tantas outras, que devem fazer parte do currículo e questionar os padrões universais do conhecimento escolar até hoje constituídos.

Os professores ainda identificaram a falta de oportunidade de formação continuada na área técnica para os professores que têm dedicação exclusiva, tendo em vista que os profissionais que estão no mercado dão aulas mais atualizadas do que aqueles que permanecem na escola por tempo integral, porque têm maior contato com as inovações tecnológicas.

Os professores estão satisfeitos com a carga horária para o desenvolvimento dos conteúdos da área técnica, mas apontam a falta de laboratórios, de infraestrutura para o desenvolvimento da avaliação por competências, uma vez que elas exigem o saber tácito e é contraditório que não haja infraestrutura para avaliar o conhecimento expresso desta forma. A retirada do Estado, a submissão às políticas privatistas propostas pelas agências internacionais, a privatização da educação profissional, e principalmente a dualidade estrutural do ensino médio são fatores determinantes desta situação de ambigüidade do cotidiano dos professores na escola técnica. Por outro lado, o discurso contido nos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem por finalidade a inserção social no mundo produtivo, e essa finalidade limita a dimensão cultural da educação. A forma de legitimação dos parâmetros diante de diferentes grupos sociais é a ressignificação de discursos curriculares acadêmicos. Essa ambigüidade é expressa pelo conceito de contextualização no conhecimento oficial. Neste sentido, para contextualizar o discurso proferido é preciso que haja condições materiais: laboratórios com manutenção e aquisição de materiais (Lopes, 2002).

**Conselhos** – Participam na elaboração dos currículos e das certificações. Entendem que as certificações nas áreas da saúde e ambiental são formas de garantir a segurança da sociedade porque a vida passa pelas condições de saúde e do meio ambiente. O meio ambiente torna-se um alerta para uma modernidade insustentável (Leis, 1999) ou a um repúdio e negação da Terra como elemento essencial, capaz de fornecer aos seres humanos um habitat (Arendt, 2001). CREA se coloca numa postura inclusiva com a natureza e o COREN critica o “saber instrumental” e a “mercantilização da educação profissional”. O Decreto Lei 2.208/97 ampliou e fortaleceu o processo de privatização da educação profissional. Os conselhos criticam o afastamento do saber adquirido no trabalho pela pressa na busca do diploma.

### **Empresários**

A participação do empresariado ocorre no processo de certificação profissional, em setores especializados que exigem certificação e avaliação periódica de desempenho, como no caso das soldas para poços de petróleo. Há interesse do sindicato empresarial em participar, na definição dos conhecimentos específicos, dentro de um sistema que discutisse a certificação junto com as empresas, as entidades dirigentes, os conselhos profissionais, as escolas técnicas, dentre outros.

## 5. Como a escola técnica está respondendo ao desemprego juvenil?

### Currículo

Identificou-se que uma das respostas da escola ao desemprego se dá por meio da formação do empreendedor com a introdução, no currículo, da disciplina Empreendedorismo, na área de Gestão.

Os dados internacionais e nacionais indicam que o desemprego estrutural confirma-se como vocação - no sentido de chamamento – para um novo *ethos*, para uma outra forma de socialização, e requer a construção da disciplina (Weber) para conviver com o trabalho flexibilizado e desregulamentado. Segnini (2000) discute a relação entre educação e trabalho e desenvolvimento, indagando se esta relação não estaria se constituindo num processo social de legitimação das mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precarização social. Na medida em que a reconversão do trabalho exige pessoas mais educadas para conviver com situações de desemprego, de não integração ao trabalho formal e estarem no setor informal. No Brasil, da população que está no setor informal, 45% (5. 813.154) têm 1º grau incompleto; 15% (2.013.666) têm 2º grau completo (IBGE,1997). Em 1997, havia um número significativo de pessoas com 2º grau completo na informalidade. Seria um indicador de que o egresso da escola técnica tem grande possibilidade de trabalhar no setor informal, onde as condições de trabalho são marcadas pela pobreza e precariedade, e também a ciência e a tecnologia não têm condições de pleno desenvolvimento.

A contradição da sociedade do conhecimento é que ela exige pessoas mais preparadas, mais educadas para viverem sem emprego formal, mas não sem trabalho. O papel da educação não é meramente se adaptar ao desemprego. Educação não é adestramento nem adaptação ao funcionamento do mercado. É reflexão e ação, é produção de conhecimento e também é regulação. As competências individuais servem para este novo estágio do capital, ou seja, para a formação de um caráter moldado para adaptar-se de forma submissa aos desejos do “deus mercado”, mas também podem vir a formar uma nova consciência crítica, dado o caráter dialético da educação. Neste sentido, o empreendedorismo é a resposta que a escola está construindo. Trabalhando a formação do jovem empreendedor capaz de sobreviver no desemprego.

A resposta da escola técnica ao desemprego, por meio do currículo, foi trabalhada pela abordagem processual histórica e por uma abordagem de currículo sob dois aspectos: o primeiro, de regulação pedagógica e acadêmica e o segundo, como prática social.

A abordagem processual histórica de currículo nos permitiu identificar o movimento dos atores sociais no cotidiano da escola na escola técnica. Entendeu-se o currículo como síntese de conflitos que se materializam em ações que são reguladas pela estruturação da disciplina escolar. Tomou-se o conceito de currículo como caminho por meio do qual os discursos oficiais se legitimam em forma de ações (Ball, 1994, apud Lopes 2004, p.195) para evitar o problema de concebê-lo como o responsável pela resolução de todos os problemas sociais que surgem na escola, inclusive o da exclusão social. Acreditar que o currículo é capaz de resolver este problema resultaria trabalhar para a formação da sociedade credenciada (Randall Collins).

Portanto, o ponto de partida foi um entendimento do currículo não como uma tábua de regras a serem obedecidas, mas que ele é ao mesmo tempo regulador de consensos. Essa natureza regulatória ajuda a responder as demandas sociais. É assim que se entende a introdução da disciplina Empreendedorismo no currículo. Analisou-se o currículo por dois modos: regulação e como prática social. A partir do conceito de currículo como regulação, entendeu-se a introdução da disciplina Empreendedorismo como resposta ao desemprego. O caminho regulatório desta disciplina e suas implicações forma um novo comportamento para o desemprego. O segundo modo é a virada lingüística, colocada por Popkewitz (1994), que permite entender a mudança do significado histórico da passagem de um conceito de formação do empregado para a formação do empreendedor competente.

A análise deste processo fica mais clara utilizando o modelo de Gibson colocado por Lopes (2001), o qual concebe que a estruturação de uma disciplina no currículo ocorre em três passos: 1º) resposta à necessidade social; 2º) construção do trabalho (dos professores) na escola; 3º) regulação acadêmica (reconhecimento que garante seu lugar e espaço no currículo). Assim entendida, a implantação da disciplina empreendedorismo na área de gestão do currículo da escola técnica, em primeiro, lugar busca responder a uma demanda social, uma alternativa ao desemprego; em segundo lugar, está sendo desenvolvida pelos professores, que estão trabalhando junto aos alunos no desenvolvimento de competências e habilidades, para tornarem seus sonhos realidade,

para que se tornem empreendedores. Esta parte se refere à regulação da disciplina no currículo da escola, isto é, dentro da comunidade autônoma da escola.

Por outro lado, o empreendedorismo vai em busca da institucionalização que passa pela conversão reguladora acadêmica. Os professores da área já sinalizam a importância de fazerem um MBA na PUC-Rio para colocar a disciplina no caminho da institucionalização. Conforme Boaventura Santos (1989), a busca de institucionalização tem características próprias. Primeiro a disciplina é colocada no currículo da escola para atender a objetivos sociais. A seguir, passa por três etapas: a primeira é a busca de novos campos científicos; a segunda é a luta contra os não adeptos à inovação, os que não querem a institucionalização; e a terceira etapa é quando grupos novos buscam se institucionalizar tratando de criar uma nova área disciplinar. A esse movimento Boaventura Santos (1989) denomina conversão reguladora. No processo de institucionalização da disciplina se identificam três fases da institucionalização: 1ª) fase pré-paradigmática; 2ª) fase desconstrução da teoria básica; e 3ª) pós-paradigmática – onde ocorre a especialização do objeto investigado. Assim, dentro do que foi visto, a disciplina Empreendedorismo está na escola sendo desenvolvida pelo trabalho da equipe dos professores, junto aos alunos e com a equipe pedagógica, e já estão sinalizando para a busca da institucionalização acadêmica por meio do interesse em fazer Mestrado Corporativo na PUC-Rio. Seria, então, o primeiro passo para a regulação acadêmica.

A regulação acadêmica é um passo importantíssimo para o reconhecimento do trabalho dos professores. Com reconhecimento acadêmico eles garantem o espaço da disciplina no currículo da escola. Daí a necessidade dos professores, não só da área de Empreendedorismo mas os de Segurança do Trabalho, também sinalizarem para a importância de terem artigos publicados em revistas especializadas da área em que atuam, de buscarem a regulação acadêmica. Portanto, o reconhecimento do trabalho do professor passa pela regulação acadêmica que vai dar um status e garantir o espaço no currículo.

O segundo modo de análise do currículo foi o de buscar o entendimento do significado do que Popkewitz (1994) chamou de “virada lingüística”, por meio da metodologia de ruptura com a abordagem que tem como centro de análise do currículo apenas as matérias; adotando o método processual histórico, Popkewitz estudou a mudança do aluno para aprendiz no contexto da passagem da manufatura para a industrialização e

acabou identificando que o aprendiz seria aquele capaz de aprendizagem e transformação no trabalho. Hoje, ocorre uma nova ressignificação do aluno, caracterizada pela passagem do empregado para empreendedor. Tomou-se a mudança do conceito de empregado para empreendedor, para compreender que esta é a resposta que a escola está dando para o desemprego juvenil. A educação como regulação via currículo trabalha uma ressignificação do conceito de aluno no sentido de uma ruptura lingüística marcada pela mudança na forma de socialização para atender a uma nova demanda do processo produtivo. Formar o competente para sobreviver ao desemprego e viver no trabalho flexibilizado – o empreendedor.

Algumas considerações devem ser feitas em função do entendimento sobre o significado do empreendedorismo como resposta da escola ao desemprego. Primeiro, que não basta que a escola inclua a disciplina no seu currículo, e que se passe a fazer empreendedimentismo com “cuspe e giz”. Além da formação ideológica, é preciso haver uma base material na sociedade para dar suporte a essa virada histórica da formação do empregado para empreendedor. Se entendermos o Empreendedorismo como uma nova solidariedade orgânica, será preciso que haja financiamento bancário, crédito, cooperativismo. Portanto, é preciso que a economia dê suporte para a criação desta nova cultura. Ou será o empreendedorismo mais uma forma de diminuir a angústia diante da falta de recursos que um curso de comunicação sem recursos audiovisuais e tecnológicos tem para ficar *stand by*, em outras palavras, diminuir a angústia diante da penúria? Além disso, o empreendedorismo sem regulação poderá ser um problema no mercado, se não houver uma análise da viabilidade do mercado, pois a criação de várias cooperativas que vão fazer concorrência antropofágica entre si não é a solução.

Este tema ultrapassa o limite desta tese tendo em vista que precisa de um tratamento mais aprofundado. Nosso trabalho mostrou uma visibilidade e lança pistas para que outros estudos possam ampliar esta visão do mundo do trabalho.



## TABELAS

## TABELA Nº 12. Estrutura Socioocupacional da Desocupação

TABELA 1  
BRASIL: ESTRUTURA SOCIOOCUPACIONAL DA DESOCUPAÇÃO — 2001

GRUPOS FAMILIARES	DESOCUPADOS (A)	PEA (B)	% (A/B)
A-1 PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES (> 10)	19.968	666.363	3,00
A-2 PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES (< = 10)	184.396	4.425.140	4,17
B PROFISSIONAIS EMPREGADORES	15.681	413.008	3,80
1 D-1 ALTA CLASSE MÉDIA ASSALARIADA	478.639	6.830.819	7,01
C-1 PROFISSIONAIS AUTÔNOMOS - CAMADA SUPERIOR	74.944	1.415.550	5,29
C-2 PROFISSIONAIS AUTÔNOMOS - CAMADA MÉDIA	12.407	183.826	6,75
SEM OCUPAÇÃO - CAMADA 1	166.311	166.311	100,00
TOTAL	952.346	14.101.017	6,75
D-2 MÉDIA CLASSE MÉDIA ASSALARIADA	616.716	6.387.068	9,66
E PROPRIETÁRIOS CONTA PRÓPRIA - URBANO	300.279	4.381.843	6,85
2 F-1 TRABALHADORES AUTÔNOMOS - CAMADA SUPERIOR	248.219	2.765.375	8,98
C-3 PROFISSIONAIS AUTÔNOMOS - CAMADA INFERIOR	54.038	588.613	9,18
SEM OCUPAÇÃO - CAMADA 2	207.837	207.837	100,00
TOTAL	1.427.089	14.330.736	9,96
D-3 BAIXA CLASSE MÉDIA ASSALARIADA	1.088.102	10.985.080	9,91
G-1 OPERÁRIOS E ASSALARIADOS POPULARES - CAMADA SUPERIOR	740.739	6.626.797	11,18
G-2 OPERÁRIOS E ASSALARIADOS POPULARES - CAMADA MÉDIA	1.478.479	10.824.917	13,66
G-3 OPERÁRIOS E ASSALARIADOS POPULARES - CAMADA MÉDIA	382.590	2.595.988	14,74
F-2 TRABALHADORES AUTÔNOMOS - CAMADA MÉDIA	590.053	5.408.978	10,91
3 F-3 TRABALHADORES AUTÔNOMOS - CAMADA INFERIOR	147.298	1.242.230	11,86
F-4 TRABALHADORES AUTÔNOMOS - CAMADA BAIXA	81.940	573.873	14,28
I TRABALHADORES DOMÉSTICOS	524.151	3.318.398	15,80
M AUTOCONSTRUÇÃO - NÃO-OCUPADOS	7.431	60.062	12,37
J-1 TRABALHADORES NÃO-REMUNERADOS - URBANO	11.494	111.580	10,30
L-1 NULOS	2.557	43.682	5,85
SEM OCUPAÇÃO - CAMADA 3	2.328.075	2.328.075	100,00
TOTAL	7.382.909	44.119.660	16,73
H-1 PROPRIETÁRIOS CONTA PRÓPRIA - AGRÍCOLA	136.444	7.650.036	1,78
H-2 TRABALHADORES AUTÔNOMOS AGRÍCOLAS	23.726	299.789	7,91
H-3 ASSALARIADOS AGRÍCOLAS PERMANENTES	143.114	2.440.798	5,86
H-4 ASSALARIADOS AGRÍCOLAS TEMPORÁRIOS	108.649	1.566.678	6,93
4 N AUTOCONSUMO - NÃO-OCUPADOS	43.598	661.368	6,59
K OCUPADOS COM AUTOCONSUMO	18.014	411.233	4,38
J-2 TRABALHADORES NÃO-REMUNERADOS - AGRÍCOLAS	4.668	117.414	3,98
SEM OCUPAÇÃO - CAMADA 4	134.907	134.907	100,00
TOTAL	613.120	13.282.223	4,62
TOTAL	10.375.464	85.833.636	12,09

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração própria.



**TABELA Nº 13. Distribuição da desocupação por faixas etárias no Brasil – 2001****TABELA 2  
DISTRIBUIÇÃO DA DESOCUPAÇÃO POR FAIXAS ETÁRIAS NO BRASIL — 2001**

FAIXAS ETÁRIAS	NÚMERO DE DESOCUPADOS (MIL)	S/TOTAL (%)	DESOCUPADOS NA PEA (%)
10 A 14 ANOS	326	3,1	14,4
15 A 19 ANOS	2.550	24,6	27,3
20 A 24 ANOS	2.352	22,7	18,9
25 A 29 ANOS	1.440	13,9	12,9
30 A 34 ANOS	1.049	10,1	9,9
35 A 39 ANOS	860	8,3	8,3
40 A 44 ANOS	645	6,2	7,2
45 A 49 ANOS	460	4,4	6,5
50 A 54 ANOS	316	3,0	6,0
55 A 59 ANOS	194	1,9	5,6
60 A 64 ANOS	112	1,1	5,0
65 ANOS OU MAIS	71	0,7	2,8
<b>TOTAL</b>	<b>10.375</b>	<b>100,0</b>	<b>12,1</b>

Fonte: PNAD. Elaboração própria.

**TABELA Nº 13A. Modalidades de desocupação entre os jovens no Brasil – 2001****TABELA 3  
MODALIDADES DE DESOCUPAÇÃO ENTRE OS JOVENS NO BRASIL — 2001**

DISCRIMINAÇÃO	15 A 19 ANOS (MIL)	20 A 24 ANOS (MIL)
DESOCUPADOS NO ANO	838	1.040
DESOCUPADOS EM ANOS ANTERIORES	317	572
PROCURANDO PRIMEIRA OCUPAÇÃO	1.395	740
<b>TOTAL</b>	<b>2.550</b>	<b>2.352</b>

Fonte: PNAD. Elaboração própria.

IPEA. Mercado de trabalho: conjuntura e análise. Ano 8-fev.2003. p.7

**TABELA Nº 14. Algumas características dos jovens. Brasil – 2001**

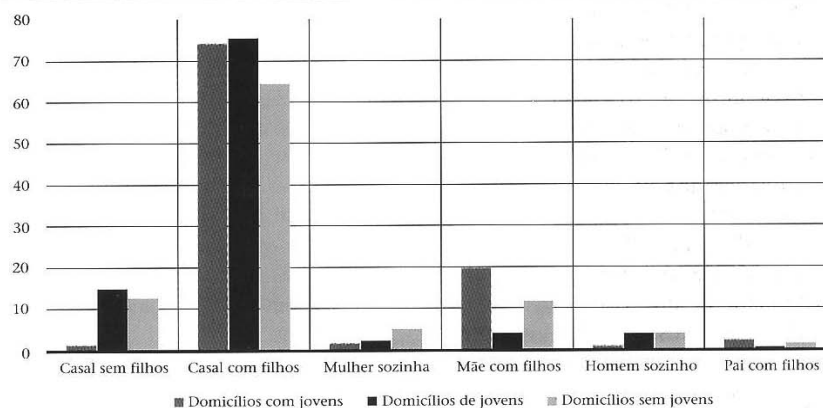
TABELA 3  
ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS JOVENS — BRASIL, 2001

	HOMENS				MULHERES			
	15-17	18-19	20-24	TOTAL	15-17	18-19	20-24	TOTAL
JOVENS QUE ESTUDAM E SÃO OCUPADOS								
PROPORÇÃO EM DOMICÍLIOS POBRES OU INDIGENTES	42,8	29,1	18,7	30,9	34,9	22,0	12,6	22,1
PROPORÇÃO DE JOVENS SEM RENDIMENTO	33,8	18,0	8,8	20,9	20,7	8,1	5,4	11,0
DISTRIBUIÇÃO DE JOVENS POR CONDIÇÃO NO DOMICÍLIO								
CHEFE	0,4	3,3	13,3	5,7	0,4	0,95	5,33	2,70
CÔNJUGE	0,08	0,02	0,42	0,19	1,5	5,25	14,25	7,98
FILHO	90,5	85,8	74,9	83,8	85,5	78,19	66,14	75,30
OUTRO	9,0	10,9	11,3	10,3	12,5	15,60	14,3	14,0
PROPORÇÃO DE MULHERES QUE TIVERAM FILHOS	-	-	-	-	2,1	7,3	24,1	7,9
JOVENS QUE ESTÃO SÓ OCUPADOS								
PROPORÇÃO EM DOMICÍLIOS POBRES OU INDIGENTES	51,4	33,7	26,3	29,8	43,2	20,8	18,8	21,0
PROPORÇÃO DE JOVENS SEM RENDIMENTO	23,5	11,1	5,7	8,2	19,1	8,7	6,3	7,7
DISTRIBUIÇÃO DE JOVENS POR CONDIÇÃO NO DOMICÍLIO								
CHEFE	4,24	9,88	31,18	24,80	0,78	2,25	6,84	5,54
CÔNJUGE	0,16	0,43	1,15	0,93	16,46	17,55	32,78	28,77
FILHO	80,08	74,50	54,87	60,78	61,05	64,97	47,45	51,69
OUTRO	15,52	15,19	12,80	13,49	21,70	15,23	12,93	14,00
PROPORÇÃO DE MULHERES QUE TIVERAM FILHOS	-	-	-	-	19,36	24,05	42,55	37,42
JOVENS QUE SÓ ESTUDAM								
PROPORÇÃO EM DOMICÍLIOS POBRES OU INDIGENTES	38,5	33,0	29,5	35,9	38,2	35,0	28,5	35,7
PROPORÇÃO DE JOVENS À PROCURA DE EMPREGO	12,8	27,2	35,1	19,5	10,0	21,5	24,1	15,2
PROPORÇÃO DE JOVENS SEM RENDIMENTO	96,8	95,5	92,1	95,7	96,2	94,2	91,7	94,9
DISTRIBUIÇÃO DE JOVENS POR CONDIÇÃO NO DOMICÍLIO								
CHEFE	0,1	1,1	4,4	1,0	0,1	0,8	2,4	0,7
CÔNJUGE	0,0	0,1	0,1	0,1	1,2	4,5	16,3	4,8
FILHO	90,0	87,1	83,4	88,3	87,4	82,0	68,2	82,5
OUTRO	9,8	11,6	12,2	10,6	11,3	12,8	13,2	12,0
PROPORÇÃO DE MULHERES QUE TIVERAM FILHOS	-	-	-	-	2,0	7,9	21,5	7,1
JOVENS QUE NÃO ESTUDAM NEM SÃO OCUPADOS								
PROPORÇÃO EM DOMICÍLIOS POBRES OU INDIGENTES	62,6	46,3	47,6	50,2	52,9	43,5	46,9	47,1
PROPORÇÃO DE JOVENS À PROCURA DE EMPREGO	29,0	47,0	53,1	46,9	14,2	25,0	24,0	22,7
PROPORÇÃO DE JOVENS SEM RENDIMENTO	94,7	95,3	92,7	93,7	94,3	93,1	91,6	92,3
DISTRIBUIÇÃO DE JOVENS POR CONDIÇÃO NO DOMICÍLIO								
CHEFE	0,8	2,5	11,6	7,3	1,3	1,6	3,6	2,8
CÔNJUGE	0,2	0,2	0,8	0,5	25,6	34,4	52,9	44,8
FILHO	84,7	80,5	74,6	78,0	52,9	49,5	32,8	39,4
OUTRO	14,4	16,7	13,0	14,2	20,2	14,5	10,7	13,0
PROPORÇÃO DE MULHERES QUE TIVERAM FILHOS	-	-	-	-	32,2	47,7	67,7	58,0

Fonte: IBGE/PNAD de 2001.

**TABELA Nº 15. Composição dos domicílios brasileiros – 2001 (Gráfico 5) e Algumas características dos domicílios brasileiros (Tabela 5)**

GRÁFICO 5  
COMPOSIÇÃO DOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS — 2001



Fonte: IBGE/PNAD de 2001.

TABELA 5  
ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS

	DOMICÍLIOS COM JOVENS	DOMICÍLIOS DE JOVENS	DOMICÍLIOS SEM JOVENS
TAMANHO MÉDIO	4,7	3,2	3,0
NÚMERO MÉDIO DE JOVENS	1,6	1,4	-
SEXO DO CHEFE			
HOMENS	72,4	90,0	74,8
MULHERES	27,6	10,0	25,2
IDADE MÉDIA DO CHEFE	49,5	26,2	48,0
RENDA DOMICILIAR <i>PER CAPITA</i>	266,9	184,9	349,0
PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS POBRES OU INDIGENTES	30,0	43,7	26,9
NÚMERO DE FILHOS	2,39	1,09	1,13
ESCOLARIDADE DO CHEFE	5,4	6,4	6,0
ESCOLARIDADE DO JOVEM	7,7	6,7	-
NÚMERO DE PESSOAS QUE TRABALHAM	2,9	1,5	1,6
NÚMERO DE JOVENS QUE TRABALHAM	1,1	0,9	-
CONTRIBUIÇÃO DA RENDA DO JOVEM	15,5	47,3	-
CONTRIBUIÇÃO DA RENDA DO CHEFE	59,8	74,9	71,00

Fonte: IBGE/PNADs de 2001.

Esses arranjos domiciliares estão em piores condições de vida do que os *domícilios sem jovens*.

#### 4. O processo de inserção no mercado de trabalho

A condição de jovem encerra, ao mesmo tempo, potencialidades associadas a sua capacidade de mudanças, de experimentar inovações e vulnerabilidades conjugadas à baixa

experiência profissional. Os jovens experimentam uma escolaridade mais elevada, cresceram em meio ao desenvolvimento da microeletrônica, da informatização e puderam adaptar-se às mudanças delas decorrentes. Por outro lado, a reestruturação produtiva tem aumentado a competitividade do mercado de trabalho, tornando cada vez mais difícil a obtenção do primeiro emprego, o que lhes poderia agregar experiência. Com isso, a transição para a vida adulta tem sido retardada.

**TABELA Nº 16. Mão-de-obra:cor,sexo, atividade, idade, situação dos domicílios.**  
**IBGE. Censo Demográfico do Brasil. Rio de Janeiro, 1991.**

CENSO DEMOGRÁFICO DO BRASIL - 1991 - RIO DE JANEIRO

5 - Mão-de-obra

Tabela 5.5 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça,  
 segundo a condição de atividade, a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade

(continuação)

Condição de atividade, situação do domicílio, sexo e grupos de idade	Pessoas de 10 anos ou mais de idade						
	Total	Cor ou raça					Sem declaração
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	
Urbana.....	4 812 291	2 741 398	445 550	6 422	1 574 163	3 392	41 366
10 a 14 anos.....	1 131 886	575 629	110 246	1 489	436 072	465	7 985
15 a 19 anos.....	672 629	364 394	60 273	964	241 343	381	5 274
15 a 17 anos.....	470 746	251 736	42 490	723	172 067	226	3 504
18 ou 19 anos.....	201 883	112 658	17 783	241	69 276	155	1 770
20 a 24 anos.....	331 052	184 140	29 780	593	111 813	251	4 475
25 a 29 anos.....	298 488	160 490	27 900	308	105 755	246	3 788
30 a 34 anos.....	281 619	150 332	26 566	314	100 731	190	3 486
35 a 39 anos.....	252 127	138 996	23 637	268	85 835	233	3 157
40 a 44 anos.....	225 289	127 221	20 816	441	73 971	138	2 702
45 a 49 anos.....	209 087	122 609	19 093	290	64 894	186	2 015
50 a 54 anos.....	236 471	140 776	22 183	340	70 996	257	1 919
55 a 59 anos.....	261 258	161 372	24 655	295	72 959	243	1 734
60 a 64 anos.....	280 475	178 337	26 627	247	73 590	205	1 469
65 a 69 anos.....	234 914	156 532	21 293	315	55 232	180	1 362
70 a 74 anos.....	171 029	118 260	14 690	289	36 816	175	799
75 a 79 anos.....	118 469	84 785	9 343	185	23 377	130	649
80 anos ou mais.....	107 498	77 525	8 448	83	20 778	112	552
Homens.....	1 514 944	845 966	145 903	2 000	503 413	863	16 799
10 a 14 anos.....	564 124	284 639	55 822	780	218 584	238	4 061
15 a 19 anos.....	278 269	152 325	24 866	311	98 008	189	2 570
15 a 17 anos.....	206 483	110 907	18 716	248	74 796	105	1 711
18 ou 19 anos.....	71 786	41 418	6 150	63	23 212	84	859
20 a 24 anos.....	69 402	42 281	5 527	164	19 600	13	1 817
25 a 29 anos.....	29 286	15 334	3 439	24	8 981	14	1 494
30 a 34 anos.....	22 828	10 658	3 178	55	7 734	-	1 203
35 a 39 anos.....	20 895	10 159	2 911	21	6 863	30	911
40 a 44 anos.....	24 325	11 969	3 033	21	8 296	15	991
45 a 49 anos.....	32 161	16 738	3 720	37	10 990	16	660
50 a 54 anos.....	81 185	33 755	6 352	79	20 132	62	785
55 a 59 anos.....	80 933	46 575	7 886	62	23 881	65	664
60 a 64 anos.....	96 879	59 969	9 057	65	27 265	71	452
65 a 69 anos.....	89 900	58 986	8 491	179	21 775	56	413
70 a 74 anos.....	65 471	44 254	5 687	112	15 041	41	336
75 a 79 anos.....	44 681	31 436	3 538	70	9 353	42	242
80 anos ou mais.....	34 625	24 888	2 596	20	6 910	11	200
Mulheres.....	3 297 347	1 895 432	299 647	4 422	1 070 750	2 529	24 567
10 a 14 anos.....	567 762	290 990	54 424	709	217 488	227	3 924
15 a 19 anos.....	394 360	212 069	35 407	653	143 395	192	2 704
15 a 17 anos.....	264 269	140 829	23 774	475	97 271	121	1 793
18 ou 19 anos.....	130 097	71 240	11 633	178	46 064	71	811
20 a 24 anos.....	261 650	141 859	24 253	429	92 213	238	2 858
25 a 29 anos.....	269 202	145 156	24 461	284	96 775	232	2 294
30 a 34 anos.....	258 791	139 674	23 888	259	92 997	180	2 283
35 a 39 anos.....	231 232	128 837	20 726	248	78 972	203	2 246
40 a 44 anos.....	200 964	115 252	17 783	420	65 675	123	1 711
45 a 49 anos.....	176 926	105 871	15 373	252	53 904	170	1 355
50 a 54 anos.....	175 306	107 021	15 831	261	50 864	195	1 134
55 a 59 anos.....	180 325	112 797	16 969	233	49 078	178	1 070
60 a 64 anos.....	183 596	118 368	17 570	182	46 325	134	1 017
65 a 69 anos.....	145 014	97 546	12 802	136	33 457	124	949
70 a 74 anos.....	105 558	74 006	9 003	177	21 775	134	463
75 a 79 anos.....	73 788	53 349	5 805	115	14 024	88	407
80 anos ou mais.....	72 873	52 637	5 852	63	13 868	101	352

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 -

IBGE/ECINF-1997. Tabela nº 33. V. 1. Posição na ocupação e grau de instrução

Economia Informal Urbana 1997 volume 1 Brasil e Grandes Regiões

**IBGE**

69

**Tabela 33 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal,  
por posição na ocupação, segundo o sexo e o nível de instrução  
Brasil - 1997**

Sexo e nível de instrução	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal					
	Total	Posição na ocupação				
		Conta-própria	Empregador	Empregado com carteira assinada	Empregado sem carteira assinada	Não- remunerado
<b>Total (1)</b>	<b>12 870 421</b>	<b>8 589 588</b>	<b>1 568 954</b>	<b>874 043</b>	<b>1 320 682</b>	<b>517 153</b>
Sem instrução ou menos de 1 ano de estudo (1)	1 095 623	750 136	64 445	60 985	169 236	50 822
1º grau incompleto (1)	5 813 154	4 212 404	523 675	223 381	594 315	259 379
1º grau completo (1)	1 723 631	1 103 629	176 862	190 685	194 493	57 962
2º grau incompleto (1)	1 030 343	566 158	103 798	123 836	165 237	71 314
2º grau completo (1)	2 013 666	1 231 439	348 738	215 641	159 147	58 702
Superior incompleto (1)	308 887	186 300	61 176	29 628	23 299	8 485
Superior completo (1)	869 929	530 421	288 000	29 214	12 040	10 254
Sem declaração (1)	15 187	9 102	2 262	672	2 916	235
<b>Homens</b>	<b>8 272 918</b>	<b>5 531 014</b>	<b>1 145 501</b>	<b>467 333</b>	<b>931 729</b>	<b>197 340</b>
Sem instrução ou menos de 1 ano de estudo	769 281	534 049	51 310	41 084	131 169	11 670
1º grau incompleto	4 043 384	2 853 858	421 516	156 015	492 643	119 352
1º grau completo	1 072 707	685 540	140 224	98 810	131 654	16 480
2º grau incompleto	602 682	334 750	78 120	69 282	87 693	32 837
2º grau completo	1 096 922	698 006	239 040	75 809	74 035	10 032
Superior incompleto	188 274	119 447	41 509	12 455	10 539	4 324
Superior completo	490 439	299 882	172 523	13 478	2 145	2 412
Sem declaração	9 228	5 482	1 259	401	1 852	235
<b>Mulheres</b>	<b>4 597 201</b>	<b>3 058 513</b>	<b>423 213</b>	<b>406 710</b>	<b>388 953</b>	<b>319 813</b>
Sem instrução ou menos de 1 ano de estudo	326 342	216 087	13 134	19 901	38 067	39 152
1º grau incompleto	1 769 771	1 358 546	102 159	67 366	101 672	140 028
1º grau completo	650 923	418 089	36 638	91 875	62 840	41 482
2º grau incompleto	427 661	231 408	25 678	54 554	77 544	38 478
2º grau completo	916 744	533 433	109 697	139 832	85 112	48 670
Superior incompleto	120 614	66 853	19 667	17 173	12 760	4 161
Superior completo	379 490	230 538	115 477	15 736	9 896	7 843
Sem declaração	5 657	3 559	763	271	1 064	-
<b>Sem declaração</b>	<b>302</b>	<b>62</b>	<b>240</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento.

(1) Inclusive as pessoas ocupadas sem declaração de sexo.

## ANEXO 2

IBGE/ECINF, 1997. Tabela nº. 35. Vol. 1. Características selecionadas

**Tabela 35 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários,  
por sexo, segundo características selecionadas  
Brasil - 1997**

Características selecionadas	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários		
	Total	Sexo	
		Homens	Mulheres
<b>Total</b>	<b>2 711 878</b>	<b>1 596 403</b>	<b>1 115 475</b>
<b>Grupos de idade</b>			
Menos de 10 anos	4 832	4 030	802
10 a 17 anos	469 564	320 140	149 424
18 a 24 anos	921 347	588 050	333 298
25 a 39 anos	888 823	487 433	401 390
40 a 59 anos	366 738	163 356	203 382
60 anos ou mais	51 653	28 980	22 673
Sem declaração	8 920	4 413	4 507
<b>Vínculo de trabalho</b>			
Trabalho por tempo indeterminado	1 948 330	1 137 438	810 892
Trabalho por tempo determinado	258 347	166 996	91 351
Trabalho por tarefa	190 582	158 995	31 587
Outros	314 619	132 975	181 645
<b>Relação de parentesco com o proprietário</b>			
Nenhum	1 599 359	994 387	604 972
Cônjuge	255 391	28 376	227 015
Filho	466 772	319 312	147 460
Outros parentes	390 356	254 327	136 029

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento.

### ANEXO 3

#### IBGE/ECINF-1997. Tabela nº.34. Posição na ocupação e grupos de atividade

**Tabela 34 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal,  
por posição na ocupação, segundo o sexo e os grupos de atividade  
Brasil - 1997**

Sexo e grupos de atividade	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal					
	Total	Posição na ocupação				
		Conta-própria	Empregador	Empregado com carteira assinada	Empregado sem carteira assinada	Não-remunerado
<b>Total (1)</b>	<b>12 870 421</b>	<b>8 589 588</b>	<b>1 568 954</b>	<b>874 043</b>	<b>1 320 682</b>	<b>517 153</b>
Indústrias de transformação e extrativa mineral (1)	1 735 176	1 013 391	232 803	130 999	270 795	87 188
Indústrias da construção (1)	1 775 837	1 354 028	173 901	25 172	212 492	10 243
Comércio de mercadorias (1)	3 522 833	2 185 644	482 966	319 407	300 869	233 947
Serviços de alojamento e alimentação (1)	1 189 278	722 331	153 453	83 451	113 477	116 565
Serviços de transporte (1)	729 360	606 098	51 891	10 299	51 428	9 644
Serviços de reparação, pessoais, domiciliares e de diversões (1)	2 318 915	1 777 010	207 322	85 289	205 426	43 867
Serviços técnicos e auxiliares (1)	1 525 617	905 773	253 000	201 725	149 710	15 409
Outros serviços (1)	58 860	24 466	10 100	17 700	6 304	290
Sem declaração (1)	14 546	847	3 517	-	10 182	-
<b>Homens</b>	<b>8 272 918</b>	<b>5 531 014</b>	<b>1 145 501</b>	<b>467 333</b>	<b>931 729</b>	<b>197 340</b>
Indústrias de transformação e extrativa mineral	951 942	462 841	170 489	84 008	195 845	38 759
Indústrias da construção	1 762 179	1 345 523	173 391	24 211	209 058	9 997
Comércio de mercadorias	1 949 181	1 185 790	315 753	172 840	194 407	80 392
Serviços de alojamento e alimentação	634 207	401 763	100 315	35 807	57 913	38 409
Serviços de transporte	707 129	593 528	47 753	9 938	49 111	6 798
Serviços de reparação, pessoais, domiciliares e de diversões	1 357 222	955 882	162 221	60 132	160 326	18 661
Serviços técnicos e auxiliares	863 594	566 501	164 959	73 818	54 168	4 148
Outros serviços	36 942	18 921	7 177	6 580	4 090	175
Sem declaração	10 521	265	3 443	-	6 812	-
<b>Mulheres</b>	<b>4 597 201</b>	<b>3 058 513</b>	<b>423 213</b>	<b>406 710</b>	<b>388 953</b>	<b>319 813</b>
Indústrias de transformação e extrativa mineral	783 235	550 550	62 315	46 992	74 950	48 428
Indústrias da construção	13 657	8 505	511	961	3 434	246
Comércio de mercadorias	1 573 428	999 855	166 989	146 567	106 462	153 555
Serviços de alojamento e alimentação	555 071	320 569	53 138	47 644	55 565	78 156
Serviços de transporte	22 231	12 569	4 138	361	2 316	2 846
Serviços de reparação, pessoais, domiciliares e de diversões	961 630	821 067	45 101	25 157	45 100	25 205
Serviços técnicos e auxiliares	662 007	339 272	88 025	127 908	95 542	11 260
Outros serviços	21 917	5 544	2 923	11 120	2 214	115
Sem declaração	4 025	582	74	-	3 369	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento.

(1) Inclusive as pessoas ocupadas sem declaração de sexo.



Anexo 4 – IBGE/ECINF-1997. Tab. 32. Ocupação por sexo e grau de instrução – Rio de Janeiro  
 Anexo 4 A – idem . Tab. 33. Posição na ocupação e grupos de atividade – Rio de Janeiro

**Tabela 32 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o sexo e o nível de instrução Rio de Janeiro - 1997**

Sexo e nível de instrução	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal					Não-remunerado
	Total	Posição na ocupação				
		Conta-própria	Empregador	Empregado com carteira assinada	Empregado sem carteira assinada	
<b>Total</b>	<b>1 257 920</b>	<b>868 641</b>	<b>151 039</b>	<b>96 435</b>	<b>118 537</b>	<b>23 268</b>
<b>Sexo</b>						
Homens	831 396	567 344	110 428	57 032	90 719	5 873
Mulheres	426 524	301 297	40 611	39 403	27 818	17 395
Sem declaração	-	-	-	-	-	-
<b>Nível de instrução</b>						
Sem instrução ou menos de 1 ano de estudo	65 333	37 033	3 698	6 130	17 397	1 075
1º grau incompleto	530 712	392 988	43 193	26 705	59 514	8 313
1º grau completo	199 006	121 025	22 095	26 964	22 271	6 651
2º grau incompleto	87 945	60 187	6 489	12 694	4 336	4 238
2º grau completo	221 471	149 675	37 568	19 169	13 380	1 679
Superior incompleto	37 126	25 446	5 737	4 773	1 170	-
Superior completo	116 327	82 286	32 259	-	470	1 313
Sem declaração	-	-	-	-	-	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento.

**Tabela 33 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo os grupos de atividade Rio de Janeiro - 1997**

Grupos de atividade	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal					Não-remunerado
	Total	Posição na ocupação				
		Conta-própria	Empregador	Empregado com carteira assinada	Empregado sem carteira assinada	
<b>Total</b>	<b>1 257 920</b>	<b>868 641</b>	<b>151 039</b>	<b>96 435</b>	<b>118 537</b>	<b>23 268</b>
Indústrias de transformação e extrativa mineral	126 084	58 863	25 414	12 348	27 804	1 655
Indústrias da construção	202 480	164 862	16 223	486	19 498	1 411
Comércio de mercadorias	337 011	196 190	56 553	50 778	26 268	7 222
Serviços de alojamento e alimentação	137 186	95 182	15 054	11 493	6 110	9 347
Serviços de transporte	55 407	46 960	3 849	-	4 571	27
Serviços de reparação, pessoais, domiciliares e de diversões	237 051	190 345	14 461	6 706	23 577	1 962
Serviços técnicos e auxiliares	160 114	113 785	19 417	14 557	10 710	1 645
Outros serviços	2 589	2 453	68	68	-	-
Sem declaração	-	-	-	-	-	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento.

## ANEXO 5

IBGE/ECINF- 1997. Tab. 34. Ocupação nas empresas, Características selecionadas. Rio de Janeiro

Economia Informal Urbana 1997 - volume 4 Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas da Região Sudeste

IBGE 125

**Tabela 34 - Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários,  
por sexo, segundo características selecionadas  
Rio de Janeiro - 1997**

Características selecionadas	Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, exclusive os proprietários		
	Total	Sexo	
		Homens	Mulheres
<b>Total</b>	<b>238 240</b>	<b>153 624</b>	<b>84 616</b>
<b>Grupos de idade</b>			
Menos de 10 anos	-	-	-
10 a 17 anos	33 433	25 046	8 387
18 a 24 anos	75 198	52 155	23 044
25 a 39 anos	82 757	48 490	34 267
40 a 59 anos	37 380	21 725	15 655
60 anos ou mais	9 473	6 209	3 264
Sem declaração	-	-	-
<b>Vínculo de trabalho</b>			
Trabalho por tempo indeterminado	146 407	101 033	45 374
Trabalho por tempo determinado	44 301	23 585	20 716
Trabalho por tarefa	20 622	19 019	1 603
Outros	26 911	9 988	16 923
<b>Relação de parentesco com o proprietário</b>			
Nenhum	159 748	108 985	50 763
Cônjuge	16 675	1 430	15 245
Filho	28 662	24 357	4 306
Outros parentes	33 155	18 853	14 302

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento.

## ANEXO 6

Parecer CEE nº. 096/2002- SEEE/Conselho Estadual de Educação. Rio de Janeiro

Homologado em ato da 25/02/2002

Publicado no D. O. 1º/03/2002  
Página 39



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA CONJUNTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
PROCESSO Nº : E-03/ 103.188/2000  
INTERESSADO: FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO  
DE JANEIRO – FAETEC

### PARECER CEE Nº 096 /2002

Autoriza o funcionamento de Cursos Técnicos de Educação Profissional, Propostos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, nas Escolas Técnicas Estaduais pertencentes aquela fundação, em conformidade com a Deliberação CEE nº 254/2000, a partir de 1º de janeiro de 2002 e dá outras providências.

### HISTÓRICO

O Sr. Antenor Amâncio Filho, Diretor de Programas Especiais da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, encaminha a este Conselho os Planos de Cursos Técnicos agrupados em diversas áreas, objetivando adequação à Deliberação 254/2000.

Os Planos Curriculares adotados pelas Escolas Técnicas Estaduais vinculadas à FAETEC foram aprovados por este Conselho através dos Pareceres nº 181/96, 288/96, 289/96, 428/97, 169/98 e 259/98, referentes à Educação Profissional de nível técnico na forma concomitante ou em seqüência ao Ensino Médio.

A FAETEC apresenta os Planos Curriculares dos Cursos Técnicos agrupados por área de conhecimento, com componentes curriculares e cargas horárias adequadas à Resolução CEB nº 4, do CNE, e, da mesma forma, no que se refere aos princípios norteadores da Educação Profissional de Nível Técnico enunciados no artigo 3º da lei 9.394/96 ( LDB ).

Os cursos, discriminados por Escola Técnica e por área de conhecimento, são os seguintes:

UNIDADE ESCOLAR	ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSO TÉCNICO	CARGA HORÁRIA
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL SILVA FREIRE	TRANSPORTES	TRANSPORTES	1400
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	INFORMÁTICA	INFORMÁTICA	1920
ESCOLA TÉCNICA FERREIRA VIANA	INDÚSTRIA	MECÂNICA INDUSTRIAL	1920
		ELETROTÉCNICA	1920
	TELECOMUNICAÇÕES	TELECOMUNICAÇÕES	1920
	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES/ESTRADAS/SANEAMENTO	1920

Processo nº: E-03/103.188/00

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADOLPHO BLOCH	GESTÃO	EMPREENDEIMENTOS	1680
	COMUNICAÇÃO	PRODUÇÃO CULTURAL E EVENTOS	1480
		COORDENADOR DE PRODUÇÃO PESQUISADOR AUDIOVISUAL SONOPLASTIA REP. CINEMATOGRAF. DESIGN GRÁFICO EDITOR	1280
		PROPAGANDA E MARKETING	1360
	TURISMO E HOSPITALIDADE	OPERAÇÃO E AGENCIAMENTO DE SERV. TURÍSTICOS GUIA DE TURISMO- CLASSE REGIONAL	1920
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL VISCONDE DE MAUÁ	INDÚSTRIA	MECÂNICA	1920
		ELETRÔNICA	1920
		ELETROME CÂNICA	1920
		ELETROTÉCNICA	1920
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL REPÚBLICA	TELECOMUNICAÇÕES	TELECOMUNICAÇÕES	1920
	INDÚSTRIA	MECÂNICA	1920
		ELETRÔNICA	1920
	SAÚDE	PRÓTESE DENTÁRIA	1740
		PATOLOGIA CLÍNICA	1920
		ENFERMAGEM	1560
	INFORMÁTICA	INFORMÁTICA	1920
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL OSCAR TENÓRIO	GESTÃO	ADMINISTRAÇÃO	1840
		CONTABILIDADE	1840
	SAÚDE	PATOLOGIA CLÍNICA	1840
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL AGRÍCOLA ANTONIO SARLO	AGROPECUÁRIA	AGROPECUÁRIA	1920
ESCOLA TÉCNICA JOÃO LUIS DO NASCIMENTO	CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES SANEAMENTO ESTRADAS	1920
	INDÚSTRIA	ELETROTÉCNICA	1920
		ELETRÔNICA	1920
	GESTÃO	ADM. DE EMPRESAS	1840
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JOÃO BARCELOS MARTINS	SAÚDE	PATOLOGIA CLÍNICA	1840
		ENFERMAGEM	1560
	INDUSTRIAL	ELETROME CÂNICA	1920
	GESTÃO	ADMINISTRAÇÃO	1840
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL SANTA CRUZ	SAÚDE	ENFERMAGEM	1560
		SEG. NO TRABALHO	1680
	INDÚSTRIA	ELETROME CÂNICA	1920

Processo nº: E-03/103.188/00

	INFORMÁTICA	INFORMÁTICA	1920
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL HENRIQUE LAGE	INDÚSTRIA	ESTRUTURAS NAVAIS	1920
		MÁQUINAS NAVAIS	1920
		SISTEMAS DE ENERGIA ELÉTRICA SISTEMAS INDUSTRIAIS	1920
		ELETRÔNICA	1920
	CONSTRUÇÃO CIVIL	ESTRADAS SANEAMENTO EDIFICAÇÕES	1920
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHKE	TURISMO E LAZER	TURISMO GUIA TURÍSTICO	1840
	SAÚDE	PATOLOGIA CLÍNICA	1840
	INDÚSTRIA	ELETROTÉCNICA	1920
	GESTÃO	ADM. MATERIAL ADM. RH	1840

Há previsão de carga horária adicional destinada à prática do estágio supervisionado para todos os Cursos propostos.

Todos os Planos de Curso incluem os itens previstos nas Deliberações CEE nº 254/2000 e 272/2001, atendendo à especificidade de cada uma das áreas profissionais.

Os quadros referentes ao Corpo Docente, indicados para cada um dos Cursos, encontram-se instruídos com a habilitação necessária ao desempenho das funções.

Há, ainda, referência das instalações físicas e equipamentos disponíveis, bem como a existência de biblioteca com acervo dirigido à área de conhecimento dos cursos.

#### VOTO DO RELATOR

Em face dos Planos de Cursos apresentados, somos de parecer que sejam autorizados os Cursos Técnicos nas Escolas Técnicas Estaduais vinculadas à FAETEC, constantes no quadro que integra o presente parecer, considerando suas adequações à Deliberação CEE nº 254/2000, a partir de 1º de janeiro de 2002.

O Representante da instituição interessada deverá assinar o Termo de Compromisso previsto na Deliberação 272/2001.

Os Planos de Curso deverão ser incluídos no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico do MEC.

Processo nº: E-03/103.188/00

### CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara Conjunta de Educação Superior e de Educação Profissional acompanha o voto do Relator.

Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 2001.

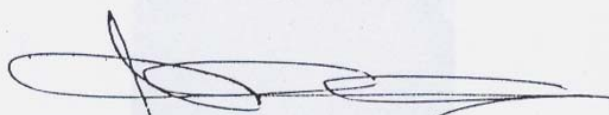
ROBERTO GUIMARÃES BOCLIN – Presidente  
WAGNER HUCKLEBERRY SIQUEIRA - Relator  
AMERISA MARIA REZENDE DE CAMPOS – “ad hoc”  
ANTONIO JOSÉ ZAIB – “ad hoc”  
ARLINDENOR PEDRO DE SOUZA – “ad hoc”  
FRANÇISCA JEANICE MOREIRA PRETZEL – “ad hoc”  
IRENE ALBUQUERQUE MAIA – “ad hoc”  
JESUS HORTAL SÁNCHEZ  
JOÃO PESSOA DE ALBUQUERQUE  
JOSÉ ANTONIO TEIXEIRA – “ad hoc”  
NILSON DIMÁRZIO – “ad hoc”  
RIVO GIANINI DE ARAÚJO  
SOHAKU RAIMUNDO CÉSAR BASTOS  
VALDIR VILELA  
WANDA VIANNA DIREITO – “ad hoc”



### CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

O Presente Parecer foi aprovado por unanimidade.

SALA DAS SESSÕES, no Rio de Janeiro, em 15 de janeiro de 2002.



JOÃO PESSOA DE ALBUQUERQUE  
Vice-Presidente

ANEXO 7 –

Matriz curricular – Técnico em Informática



**FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica**  
**Escola Técnica Estadual República**  
**TÉCNICO NA ÁREA DE INFORMÁTICA**  
**HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM INFORMÁTICA**

**Matriz Curricular**

MÓDULO CERTIFICAÇÃO	COMPONENTES CURRICULARES	C/H DOS MÓDULOS
<b>BÁSICO I</b>	Sistemas de Informação	80
	Sistemas Operacionais	80
	Linguagem Técnica Programação I	80
	<b>C/H - MÓDULO</b>	<b>240</b>
<b>BÁSICO II OPERADOR DE MICROCOMPUTADOR</b>	Aplicativos de Escritório e Gráficos	120
	Estatística	80
	Organização Empresarial	80
	Linguagens e Técnicas de Programação I	80
	<b>C/H - MÓDULO</b>	<b>360</b>
<b>SUPERVISOR DE SISTEMAS DE REDE</b>	Montagem e Manutenção de Microcomputadores	80
	Redes de Computadores	120
	Internet	80
	Modelagem de Dados	80
	Linguagem e Técnicas de Programação II	240
	<b>C/H - MÓDULO</b>	<b>600</b>
<b>TÉCNICO EM INFORMÁTICA</b>	Linguagem e Técnicas de Programação III	240
	Modelagem de Dados	120
	Programação para Web	120
	Organização e Segurança do Trabalho	80
	Psicologia	80
	Contabilidade e Custos	80
	<b>C/H FINAL</b>	<b>720</b>
<b>C/H FINAL</b>		<b>1920</b>
<b>Estágio Supervisionado</b>		<b>400h</b>

## ANEXO 8

### QUESTIONÁRIO

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Ciências Sociais –ICS**

**Departamento de Sociologia – SOL**

**Questionário dos Alunos das Escolas Técnicas da –FAETEC/RJ**

Ao responder a este questionário, você estará colaborando para uma pesquisa que tem por objetivo saber como vivem os jovens da escola técnica, e quais são as suas esperanças a respeito do seu futuro no mundo do trabalho.

#### **I Parte:**

##### **Perfil**

Nome: Opcional

1. Sexo:

2. Idade:

3. Estado Civil:

4. Você é chefe de família ? S ( ) N ( )

5. Tem filhos? S ( ) N ( ) Quantos?

6. Mora com os pais? S ( ) N ( )

7. Mora sozinho(a)? S ( ) N ( )

Outros \_\_\_\_\_

8. Moradia: própria ( ) Alugada ( )

9. Qual é a renda familiar?

1 SM ( ) 2 a 4 SM ( ) 5 a 8 SM ( ) até 10 SM ( ) acima de 10SM ( )

#### **II Parte**

##### **Estudo**

10. Está fazendo o curso técnico? S ( ) N ( )

11. Qual modalidade você está cursando: Sequencial ( ) Concomitante ( )

12. Qual o curso técnico que está fazendo?



13. Por que escolheu este curso?
14. Quem o (a) influenciou?  
pai ( ) mãe ( ) parentes ( ) amigos ( ) outros ( )

### **III. Parte**

#### **Trabalho**

15. Você tem emprego? S ( ) N ( )
16. Você trabalha como autônomo? S ( ) N ( )
17. Tem carteira de trabalho assinada ? S ( ) N ( )
18. Estágio: S ( ) N ( ) Remunerado ( ) Não remunerado ( )
19. Setor de atividade:
- Indústria ( )
  - Comércio ( )
  - Saúde ( )
  - Serviços ( )
  - Administração Pública ( )
  - Conta própria ( )
  - Outros: \_\_\_\_\_

### **IV Parte**

#### **Expectativas em relação ao futuro**

20. Você espera conseguir emprego na área em que está fazendo o curso técnico?  
S ( ) N ( )
21. Por que?
22. Você espera ter um emprego igual ou melhor do que seus pais?
23. Como vai sustentar os seus filhos?
- 24.. Pretende continuar os estudos?
26. Por que?
27. O que você espera do futuro do trabalho?
28. Você participa de alguma associação na escola? Qual?
29. Você participa de alguma associação fora da escola? Qual?
30. Quais são as reivindicações de que você está participando na sua associação?

**ANEXO n.º 9**  
**Cálculo do erro amostral**

<b>Variavel sexo</b>	
amostra	258
desvio-padrão amostral	7,740533
proporção	0,638
proporção complementar	0,364
media amostral	164,604
abscissa da curva normal	1,96
tamanho da população	16970
nível de significância	95%
erro estimado	0,0589
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,06
tamanho da amostra	244,2647

<b>Variavel idade</b>	
amostra	258
desvio-padrão amostral	2,197449
proporção	
proporção complementar	
media amostral	17,94922
abscissa da curva normal	1
tamanho da população	13500
nível de significância	68%
erro estimado	0,0599
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,06
tamanho da amostra	252,6898

<b>Variável estado civil</b>	
amostra	258
desvio-padrão amostral	23,92971
proporção	0,965
proporção complementar	2,3
media amostral	248,97
abscissa da curva normal	1
tamanho da população	13500
nível de significância	68%
erro estimado	0,091
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,092
tamanho da amostra	257,2504

<b>Variável posição chefe de família</b>	
amostra	258
desvio-padrão amostral	2,197449
proporção	0,961
proporção complementar	0,031
media amostral	17,94922
abscissa da curva normal	1
tamanho da população	13500
nível de significância	68%
erro estimado	0,0599
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,06
tamanho da amostra	252,6898

Variável numero de filhos	
amostra	258
desvio-padrão amostral	0,345872
media amostral	0,069767
abscissa da curva normal	1
tamanho da população	13500
nível de significância	68%
erro estimado	0,061
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,062
tamanho da amostra	259,5666

Variavel mora com quem	
amostra	258
desvio-padrão amostral	15,76793
proporção	0,926
proporção complementar	0,066
media amostral	238,908
abscissa da curva normal	1,96
tamanho da população	13500
nível de significância	68%
erro estimado	0,0299
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,03
tamanho da amostra	255,9434

Variavel mora sozinho	
Amostra	258
desvio-padrão amostral	8,71395
proporção	0,965
proporção complementar	0,035
media amostral	17,94922
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,021
Amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,022
tamanho da amostra	252,4563

Variavel tipo de moradia	
amostra	258
desvio-padrão amostral	29,18599
proporção	0,857
proporção complementar	0,132
media amostral	221,106
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,04
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,04
tamanho da amostra	255,7196

Variável salario	
Amostra	258
desvio-padrão amostral	3,390121
media amostral	5,224409
abscissa da curva normal	1
tamanho da população	13500
nível de significância	68%
erro estimado	0,055
Amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,055
tamanho da amostra	257,9911

Variável permanencia no curso	
amostra	258
desvio-padrão amostral	9,669582
proporção	0,961
proporção complementar	0,039
media amostral	247,938
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,023
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,023
tamanho da amostra	256,2386

Variável emprego	
Amostra	258
desvio-padrão amostral	23,32191
proporção	0,101
proporção complementar	0,895
media amostral	17,94922
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,035
Amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,036
tamanho da amostra	252,3362

Variável atividade autonoma	
amostra	258
desvio-padrão amostral	13,39278
proporção	0,058
proporção complementar	0,895
media amostral	14,964
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,027
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,027
tamanho da amostra	257,51

Variável Carteira de trabalho	
Amostra	258
desvio-padrão amostral	17,60282
proporção	0,074
proporção complementar	0,922
media amostral	17,94922
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,03
Amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,031
tamanho da amostra	256,7641

Variável participação em estágio	
amostra	258
desvio-padrão amostral	11,4939
proporção	0,05
proporção complementar	0,891
media amostral	12,9
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,025
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,025
tamanho da amostra	257,7684

Variável expectativa de emprego	
Amostra	258
desvio-padrão amostral	27,12096
proporção	0,876
proporção complementar	0,12
media amostral	17,94922
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,038
Amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,0385
tamanho da amostra	256,4885

Variável expectativa os estudos	
amostra	258
desvio-padrão amostral	3,98352
proporção	0,965
proporção complementar	0,016
media amostral	248,97
abscissa da curva normal	1,92
tamanho da população	13500
nível de significância	95%
erro estimado	0,01
amostra selecionada	258
erro aceitavel	0,015
tamanho da amostra	248,334

<b>Variável participação em associação</b>	
<b>amostra</b>	<b>258</b>
<b>desvio-padrão amostral</b>	<b>18,7873</b>
<b>proporção</b>	<b>0,081</b>
<b>proporção complementar</b>	<b>0,899</b>
<b>media amostral</b>	<b>17,94922</b>
<b>abscissa da curva normal</b>	<b>1,92</b>
<b>tamanho da população</b>	<b>13500</b>
<b>nível de significância</b>	<b>95%</b>
<b>erro estimado</b>	<b>0,031</b>
<b>amostra selecionada</b>	<b>258</b>
<b>erro aceitavel</b>	<b>0,032</b>
<b>tamanho da amostra</b>	<b>257,1736</b>

<b>participação associação fora da escola</b>	
<b>amostra</b>	<b>258</b>
<b>desvio-padrão amostral</b>	<b>16,45266</b>
<b>proporção</b>	<b>0,07</b>
<b>proporção complementar</b>	<b>0,911</b>
<b>media amostral</b>	<b>18,06</b>
<b>abscissa da curva normal</b>	<b>1,92</b>
<b>tamanho da população</b>	<b>13500</b>
<b>nível de significância</b>	<b>95%</b>
<b>erro estimado</b>	<b>0,03</b>
<b>amostra selecionada</b>	<b>258</b>
<b>erro aceitavel</b>	<b>0,03</b>
<b>tamanho da amostra</b>	<b>256,2627</b>

**Anexo 10**  
Tabelas simples. Questionários

**1. O PERFIL DO ALUNO**

**Entrevistados segundo sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	
	<b>Absoluta</b>	<b>Relativa</b>
Feminino	94	36,4
Masculino	162	62,8
Sem resposta	2	0,8
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

**Entrevistados segundo faixa etária**

<b>Faixa etária</b>	<b>Frequência</b>	
	<b>Absoluta</b>	<b>Relativa</b>
14-15 anos	12	4,7
16 anos	55	21,3
17 anos	75	29,1
18 anos	44	17,1
19 anos	22	8,5
20 anos ou mais	48	18,6
Sem resposta	2	0,8
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

**Entrevistados segundo estado civil**

<b>Estado civil</b>	<b>Frequência</b>	
	<b>Absoluta</b>	<b>Relativa</b>
Solteiro	249	96,5
Casado	5	1,9
Separado / divorciado	1	0,4
Sem resposta	3	1,2
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

### Entrevistado segundo posição de chefe de família

Chefe de família	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	8	3,1
Não	248	96,1
Sem resposta	2	0,8
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: “Você é chefe de família?”

### Entrevistado segundo número de filhos

Filhos	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Um filho	10	3,9
Dois filhos	1	0,4
Três filhos	2	0,8
Não tem filhos	245	95,0
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: “Você tem filhos?”

### Entrevistados segundo condição de moradia - com os pais

Mora com os pais	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	239	92,6
Não	17	6,6
Sem resposta	2	0,8
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: “Mora com os pais?”

### Entrevistados segundo condição de moradia - sozinho

Mora sozinho	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	7	2,7
Não	249	96,5
Sem resposta	2	0,8
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: “Mora sozinho?”

### Entrevistado segundo tipo de moradia

Moradia	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Própria	221	85,7
Alugada	34	13,2
Sem resposta	3	1,2
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

### Entrevistado segundo renda familiar

Renda familiar	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Um salário-mínimo	15	5,8
Dois a quatro salários-mínimos	125	48,4
Cinco a oito salários-mínimos	78	30,2
Nove a dez salários-mínimos	20	7,8
Acima de dez salários-mínimos	16	6,2
Sem resposta	4	1,6
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: "Qual é a renda familiar?"



## 2. ESTUDO

### Entrevistado segundo motivos para a escolha do curso

Motivos de escolha	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Interesse / identificação com a área	74	28,7
Interesse pelo curso	37	14,3
Relação do curso com outras áreas de interesse	5	1,9
Boas expectativas de inserção no mercado de trabalho	18	7,0
Expansão constante da área no mercado de trabalho	13	5,0
Formação e qualificação profissional	8	3,1
Influência familiar e/ou de amigos	11	4,3
Recurso para atingir objetivos maiores	10	3,9
Vocação para o curso	4	1,6
Para obter ascensão profissional	2	0,8
Falta de informação	7	2,7
Falta de opção	11	4,3
Menor concorrência / relação candidato-vaga	6	2,3
Outros motivos	31	12,0
Sem resposta	21	8,1
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: "Porque escolheu este curso?"

### Entrevista segundo influência na escolha do curso

Influência	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Pai	35	13,6
Mãe	38	14,7
Parentes	37	14,3
Amigos	26	10,1
Outros	63	24,4
Ninguém	46	17,8
Sem resposta	13	5,0
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: "Quem o(a) influenciou?"

### 3. EMPREGO

#### Entrevistado segundo emprego

Empregado	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	26	10,1
Não	231	89,5
Sem resposta	1	0,4
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: “Você tem emprego?”

#### Entrevistado segundo exercício de atividade como autônomo

Autônomo	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	15	5,8
Não	231	89,5
Sem resposta	12	4,7
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: “Você trabalha como autônomo?”

#### Entrevistado segundo carteira de trabalho assinada

Carteira de trabalho	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Sim	19	7,4
Não	238	92,2
Sem resposta	1	0,4
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0</b>

Perguntou-se ao entrevistado: “Tem carteira de trabalho assinada?”

## Anexo 11

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SINDICATOS DOS EMPREGADORES

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Ciências Sociais – ICS  
Departamento de Sociologia – SOL

DADOS DO ENTREVISTADO: Nome Cargo: Data: Local: Duração:

1. Qual é o posicionamento da sua entidade diante do quadro de desemprego juvenil que, segundo dados do IBGE(PNAD,2001), apresenta o nível de 4,9 milhões de desempregados entre pessoas de 15 a 24 anos?
2. Sua entidade participa de conselhos de escolas técnicas? Em caso afirmativo, como?
3. Sua entidade mantém parceria com escola técnica? Que tipo de parceria?
4. Que tipo de ações desenvolvidas pela escola técnica envolvem a sua entidade:
  - disponibilização de laboratórios
  - legislação sobre cursos
  - cursos de empreendedorismo, cooperativismo etc
  - envolvimento em programas para jovens de 15 a 24 anos (Primeiro Emprego)
  - cadastramento de jovens para programas de Primeiro Emprego
  - estágios
5. Quais são as deficiências que você percebe na atuação dos estudantes que procuram a habilitação de sua área de atuação?
6. Quais são as habilitações da escola técnica que sua entidade mais se relaciona?
7. Quais são as deficiências que você percebe na formação da Escola Técnica?
8. Que tipos de deficiências você identificaria nos cursos de sua área de atuação?
9. Dentro do contexto atual, em que surgem novas exigências para o desempenho ocupacional, de que modo a sua entidade está vendo a questão da certificação profissional? Ou em outros termos, só o diploma é suficiente para habilitar ou se faz necessário criar novas formas de testar a capacidade do futuro profissional?
10. Há oferta de estágios em sua área?
11. Quais são os maiores problemas na relação com o estagiário e com as suas escolas técnicas?
12. A seu ver, de que modo o estágio garante a empregabilidade?
13. O Estado solicita pareceres de sua entidade sobre currículo?

## Anexo 12

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS CONSELHOS PROFISSIONAIS

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Ciências Sociais – ICS  
Departamento de Sociologia – SOL

DADOS DO ENTREVISTADO: Nome: Cargo: Data: Local: Duração:

1. Qual é o posicionamento da sua entidade diante do quadro de desemprego juvenil que, segundo dados do IBGE (PNAD,2001), apresenta o nível de 4,9 milhões de desempregados entre pessoas de 15 a 24 anos?
2. Sua entidade participa de conselhos de escolas técnicas? Em caso afirmativo, como?
3. Sua entidade mantém parceria com escola técnica? Que tipo de parceria?
4. Que tipo de ações desenvolvidas pela escola técnica envolvem a sua entidade:
  - i. disponibilização de laboratórios
  - ii. legislação sobre cursos
  - iii. cursos de empreendedorismo, cooperativismo etc.
  - iv. envolvimento em programas para jovens de 15 a 24 anos (Primeiro Emprego)
  - v. Cadastramento de jovens para programas de Primeiro Emprego
5. Quais são as habilitações da escola técnica que sua entidade mais se relaciona?
6. Quais são as deficiências que você percebe na atuação dos estudantes que procuram a habilitação?
7. Quais são as deficiências mais relevantes que você percebe na atuação da escola técnica na formação do aluno?
8. Que tipos de deficiências você identificaria nos cursos de sua área de atuação?
9. Dentro do contexto atual, em que surgem novas exigências para o desempenho ocupacional, de que modo a sua entidade está vendo a questão da certificação profissional? Ou em outros termos, a habilitação é feita pela apresentação do diploma ou são realizados testes, análise do currículo escolar etc?
10. Há oferta de estágios em sua área?
11. Quais são os maiores problemas na relação com o estagiário e com as suas escolas?
12. A seu ver, de que modo o estágio garante a empregabilidade?
13. Qual é a legislação que regulamenta o profissional de sua área?
14. O Estado solicita pareceres de sua entidade o sobre currículo?

## **A N E X O 13**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

#### **Professores**

1. Como você percebe o ensino por competências na estruturação curricular?
2. Sua(s) disciplina(s) está(ão) contempladas, de forma satisfatória, na carga horária da escola?
3. Cite fatores que facilitam seu trabalho docente considerando os seguintes aspectos:  
Condições pedagógicas, infraestrutura física, equipamentos didáticos, recursos pedagógicos, capacitação profissional, materiais didáticos, proposta curricular.
4. O professor precisa ter um retorno para melhor poder preparar os seus alunos. Neste sentido, quantos alunos seus já encontraram emprego? Você pode citar alguma história ?

## **A N E X O 14**

### Roteiros de entrevistas: setor de estágios e associação de pais

#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

##### **Setor de Estágios**

1. Quais são as facilidades e dificuldades para colocar os alunos nos campos de estágios dos cursos da Escola Técnica?
2. Existe integração entre escola e empresa? Em que termos?
3. Existe parceria entre escola e empresa?
4. Como é o relacionamento entre as agências intermediadoras de estágio e a escola?

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

##### **Associação de Pais**

1. Como você se organiza para obter: transporte, alimentação e a garantia de matrícula dos filhos nesta escola técnica?
2. Participam da elaboração do regimento escolar?
3. Discutem as propostas curriculares?
4. Existem outras formas de participação além das citadas? Quais?

## **ANEXO 15**

### **FOTOGRAFIAS DAS ESCOLAS**



Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá



Escola Técnica Estadual Engenheiro Silva Freire





Escola Técnica Estadual República



Escola Técnica Estadual Santa Cruz



Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch



Escola Técnica Estadual Oscar Tenório

## BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. (a) **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. (b) **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7ª. ed. Ver. ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BAQUERO, Marcello (org.) **Reinventando a sociedade na América Latina**: cultura, política, gênero, exclusão e capital social. Porto Alegre/Brasília: Ed. Universidade UFRGS, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM, 2001).

BARDIN, L. **Análise do discurso**. Edições 70: Lisboa, Portugal, 1977.

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. (Descobrimos o Brasil)

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_, P. **A "juventude" é apenas uma palavra**. In: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro, Marco Zero Limitada, 1983.

BRAVERMANN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BURSZTYN, Marcel (org.). **No meio da rua**: nômades, excluídos, viradores. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

CAMARANO, Ana Amélia; PAZINATO, Maria Tereza; KANSO, Solange e VIANNA, Caroline. **A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios?** Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise. Rio de Janeiro: IPEA, nº. 21. Análise do mercado de trabalho: notas técnicas, p. 53-66, fev. 2003.

CARONE, Edgard. **A República Velha. I. Instituições e Classes Sociais (1889-1930)**. 4ª. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: DIFEL, 1978. (Classe operária).

CARVALHO, OLGAMIR Francisco de. **Educação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. (A Era da Informação: economia sociedade e cultura; v. 1)**. 4ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis, Vozes, 1996.

CIAVATTA, M. F. **Acompanhamento de egressos na avaliação dos PEQs: possibilidades e limites**. Em: Anais do Seminário Nacional sobre avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos, 4 e 5 de março de 1999. [organizada por Lucia Helena Lodi]. São Paulo: UNITRABALHO, 1999, p. 75 a 84.

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

DEMO, Pedro. **Miragem do emprego**. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **A situação do trabalho no Brasil**. São Paulo: DIEESE, 2001. Cap. 1. Renda familiar e trabalho, p.15-44; cap. 2. Emprego e desemprego, p. 45-78; cap. 3. Rendimentos do trabalho, p. 79-101 e cap. 6. Jovens no mercado de trabalho, p. 145-167.

DRUCKER, Peter F. **A sociedade pós-capitalista**. 6ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

DUBAR, Claude. El Trabajo y las identidades profesionales y personales. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**. Año 7, nº. 13, p. 5 - 16, 2001 .

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação: de como a autonomia de novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O suicídio**: Estudo de Sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

EMEDIATO, Luiz Fernando. **A tragédia social do jovem**. Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise. Rio de Janeiro: IPEA, nº 21. Opinião dos atores 13-16, fev.2003.

FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). **A FAETEC e a educação no Brasil**: reflexão e transformação. Rio de Janeiro, 2001.

FERREIRA, Mário César & ROSSO, Sadi Dal. **A regulação social do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2003.

FERRETTI, João Celso (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FOGAÇA, A . e SILVA , L.C.E. **Educação básica e reestruturação produtiva** - 1994. In: Perspectivas da economia brasileira. Rio de Janeiro: IPEA,1993, cap. 27, pp. 561-582.RJF 0013/94. IPEA 86-96, v.2.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo:UNESP, 1997.

FRANCO Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 3ª ed. São Paulo: Kairós, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

\_\_\_\_\_. **A escola como ambiente de aprendizagem**. In: CASALI, A. et al. (orgs). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. EDUC, Rhodia, 1997.

\_\_\_\_\_. e CIAVATTA, Maria (orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. e \_\_\_\_\_. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Em: Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, nº. 82, p. 93 – 132, abr. 2003.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego:** a desintegração da promessa integradora.. Em: FRIGOTTO et al. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ:Vozes, p. 76 – 99,1998.

\_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O conceito de empregabilidade.** Em: Anais do Seminário Nacional sobre avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos, 4 e 5 de março de 1999. [organizada por Lucia Helena Lodi]. São Paulo: UNITRABALHO, 1999, p. 85 a 92.

GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.) **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

GENTILI, Pablo A.A. & SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora UNIESP, 1991. (Biblioteca básica)

\_\_\_\_\_. **Política, sociologia e teoria social:** encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GOLGHER, André e RIOS-NETO, Eduardo L.G. **A oferta de trabalho dos jovens – tendências e perspectivas.** Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise. Rio de Janeiro: IPEA, nº 21. Análise do mercado de trabalho: notas técnicas 37-52, fev. 2003.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado:** para além do socialismo. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRANA, Carlos Alberto. **Juventude e primeiro emprego**. Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise. Rio de Janeiro:IPEA, nº 21. Opinião dos atores, p. 9-11, fev. 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência enquanto “ideologia”**. Em: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos. 2ª. ed. São Paulo:Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 3ª.ed. Madri: Cátedra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 10ª ed. SP: Loyola, 2001.

HIRATA, H. **Os mundos do trabalho**. In: CASALI, A . et al. (orgs). Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho. EDUC, Rhodia, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). **Economia Informal Urbana 1997**. Rio de Janeiro, 1999. v. 1. Brasil e Grandes Regiões e v. 4. Unidades da Federação e regiões Metropolitanas da Região Sudeste.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico- 1991 – Rio de Janeiro**, p. 72-290.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ª.ed. São Paulo:Ática, 2002. (Cultura e sociedade).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOVARICK, Lúcio (coord.) **As lutas sociais e a cidade: São Paulo, passado e presente**. Clara Ant [et al]. Apresentação: Ruth Corrêa Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1988. Cap. 3. São Paulo, início da industrialização: o espaço e a política.

KUENZER, Acácia Z. **O trabalho como princípio educativo:** A relação entre a educação e trabalho: pressupostos teóricos. Revista Brasileira de Administração da Educação Porto Alegre, 4(1), Jan.-Jun., 1986.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escola desnuda:** reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. Em ZIBAS et al. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 299-330.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização:** da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAMBERTUCCI, A. **Emprego, formação profissional e cidadania.** In: HORTA, C.R. e CARVALHO, R.A . A. de (orgs.). Globalização, trabalho e desemprego: processos de inserção, desinserção e reinserção: um enfoque internacional. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. (Política e Sociedade)

LARANGEIRA, Sônia M. Guimarães. **Realidade do trabalho ao final do século XX.** Revista Ser Social, nº. 5, p. 23 a 44, Jul./Dez. 1999.

LAUTIER, Bruno. **Trabalho ou labor?** Dimensões históricas e culturais. Revista Ser Social, nº. 5, p. 9-21, Jul./Dez. 1999.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação:** como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Biblioteca básica).

LEIS, Héctor Ricardo. **A modernidade insustentável:** as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo:** o caso do conceito de contextualização. Em: Educação & Sociedade, Campinas. v. 23, nº. 80, set./2002, p. 389-404.



\_\_\_\_\_. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. . Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** [Organizadores: Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta]. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 191-203.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUKÁCS, György. **Georg Lukács: sociologia.** Organizador [da coletânea]: José Paulo Netto. São Paulo: Ática, 1981.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica, empregabilidade e competência.** Belo Horizonte. UFMG, s.d.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política.** SP: Abril Cultural, 1983. (Os economistas).

MEHEDFF, Nassim Gabriel. **A política pública de qualificação profissional.**p. 11 a 31. Texto publicado pelo: Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE.São Paulo:CIEE,200. 44p. (Coleção CIEE; n. 37 ).

\_\_\_\_\_.**Formação profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises de sua práxis.** Rio de Janeiro: Paratodos, 1997.

MELENCHON, Jean-Luc. **Para um modelo educativo universal de profissionalização sustentável.** Fórum Mundial da Educação. 24 a 27 de outubro, 2001, Porto Alegre.La République Sociale. <<http://www.republicque-sociale.com>>. Acesso em: 8 mai.2004.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** [organizadores: Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta]. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Mercado de trabalho: conjuntura e análise.** Ano 8, fev. , 2003.

Ministério do Trabalho e Emprego. IBGE/ Pesquisa Mensal de Emprego. Abril de 2004.

Ministério do Trabalho e Emprego. PLANFOR. **Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil.** Brasília, 1999.

NAVILLE, Pierre. **Théorie de l'orientation professionnelle.** Paris, Gallimard, 1972.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OIT. Oficina Internacional Del Trabajo. **Tendencias mundiales del empleo juvenil.** Genebra, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social.** Em: GENTILLI, P. & FRIGOTTO, G. (orgs.) A cidadania negada políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação popular e educação de adultos. 2ª ed. SP:Loyola, 1983.

PAIVA,V.; POTENGY, Gisélia e GUARANÁ, Elisa. **Qualificação, consumo e estilos de vida.** (p. 31-44) In: LEITE, Márcia de Paula e NEVES, Magda de Almeida (orgs.) Trabalho, qualificação e formação profissional. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

PERALVA, A. & SPOSITO, M.(orgs.). **Juventude e Contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, nºs. 5 e 6, 1997.

POCHMANN, Marcio. (a) **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século.** 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Coleção Economia).

\_\_\_\_\_. (b) **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro.** SP, Publisher Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desemprego e políticas de emprego: tendências internacionais e o Brasil.** In: OLIVEIRA, M.A . (org.), Campinas,São Paulo. IE,1998

\_\_\_\_\_. **Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90.** In: HORTA, C.R. e CARVALHO R.A . A . de (orgs.) Globalização, Trabalho e desemprego: processo de inserção, desinserção e reinserção: um enfoque internacional. Belo Horizonte: C/Arte, 2003 (Política e Sociedade)

\_\_\_\_\_. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens.** Coleção ABET,v. 6, São Paulo, 1998.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 11ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Educação Contemporânea)

POPKEWITZ, Thomas. **História do currículo, regulação social e poder.** Em: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

QUADROS, Waldir. **Um retrato do desemprego juvenil no Brasil.** Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise. Rio de Janeiro: IPEA, nº 21.Opinião dos atores, p. 5-8, fev.2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais.** Em: Educação & Sociedade, Campinas. v.23, nº. 80, set./2002, p. 405-427.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.** <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273chtm>>. Acesso em 25 nov. 2002.

RANDALL COLLINS. **The credential society.** Nova York: Academic Presse, 1979, p,191-204. <<http://www2.pfeiffer.edu/~Iridner/courses/COLLINR2.HTML>>. Consultado em: 19 de jun.2004.

RESENDE, Anita Cristina. **Fetichismo e subjetividade.** PUC. São Paulo, 1992 (Tese de Doutorado).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho.** São Paulo: Makrom Book, 1995.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Industrial.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALM, Cláudio. **Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho.** In: Economia e Trabalho: textos básicos. In: OLIVEIRA, M.A . (org.),-Campinas,São Paulo. IE,1998.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego.** Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, João Celso et al. (orgs.) Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**: as conseqüências da Segunda Revolução Industrial. São Paulo: UNESP, 1990.

SCHMIDT, João Pedro. **Equilíbrio de baixa intensidade**: capital social e socialização política dos jovens brasileiros na virada do século. In: BARQUERO, Marcello (org.) Reinventando a sociedade na América Latina. Cultura, política, gênero, exclusão e capital social. Ed. UFRGS, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), 2001. p.119 – 149.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação, trabalho e desenvolvimento**: uma complexa relação. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, nº.6, p. 15 – 46, Jul./Dez. 199-Jan./Jun. - 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Fatores econômicos da educação. p.16-87, 1979.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998

SOBRAL, Fernanda A . da Fonseca. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social?** São Paulo em Perspectiva. Educação:estrutura e mudanças. Revista da Fundação SEADE, vol.14, nº 1, s.d.

\_\_\_\_\_ e TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Limites e potencialidades da base técnico-científica**. Em: Colapso da ciência & tecnologia no Brasil. Ana Maria Fernandes [et al] orgs. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 71-100.

SPINK, Peter. **Empregabilidade**: comentários a partir do ensaio de Helena Hirata In: CASALI, A . et al. (orgs). Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho. EDUC, Rhodia, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). CORTI, Ana Paula; DAYRELL Juarez, CORROCHANO Maria Carla; SOUZA Maria Cecília Cortez C. de; NAKANO Marilena e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Estado do conhecimento: Juventude**. ANPED, 2000.

TODESCHINI, Remígio. **Combate ao desemprego juvenil no Brasil**: a proposta do Ministério do Trabalho e Emprego. Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise. Rio de Janeiro: IPEA, nº 21. Opinião dos atores, 21-23, fev. 2003.

VANDENBERGHE, Frédéric. **Globalisation and Individualisation in late modernity**: a theoretical introduction to the Sociology of Youth. Published in Italian under the title: Globalizzazione e individualizzazione nella tarda modernità, p 3-68 in Bettin, G. (a cura di): Giovani e democrazia in Europa, Tomo 1, Cedam, Padova, 1999.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)reformação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: Universidade São Francisco, 2000.