

GT12 – Juventude e mercado de trabalho: a transição da escola ao trabalho e suas consequências para a reprodução social

Coordenador(a): Profa. Dra. Danielle Cireno Fernandes (UFMG); Prof. Dr. Diogo Henrique Helal (FUNDAJ)

Ementa: A desigualdade social brasileira é vítima de um processo que se perpetua entre gerações, qual seja: a entrada precoce no mercado de trabalho a qual alija as chances de realização educacional e a mesma restringe o acesso digno ao mercado de trabalho compondo-se assim em um círculo vicioso. O investimento em educação, antes de qualquer interpretação, deve ser entendido como tendo um fim em si mesmo, qual seja: o aprendizado. Entretanto, para a literatura acadêmica e para os gestores públicos, anos de escolarização e a qualidade dos mesmos tem sido compreendido quase que exclusivamente como fonte de acesso ao mercado de trabalho. Este grupo de trabalho tem como foco exatamente no estudo do contexto da transição da escola para o mercado de trabalho aqui entendido como feito em qualquer etapa do sistema escolar mesmo concomitantemente.

Apresentação Oral

Angela María Rojas Ladino

Rezago y abandono educativo en Colombia. Una propuesta de política pública para la equidad educativa

Bianca Amaral Da Cunha; Antônio Augusto Moreira de Faria

Chico Bento na escola: uma intervenção pedagógica sobre o trabalho

Cléia Maria Alves; Anna Rafaella De Paiva Dantas; Francisco Das Chagas Silva Souza

Que cidadão devemos formar? Os desafios do ensino de história na educação básica

Corina Alves Farinha; Patrícia Rosânia de Sá Moura

Da universidade ao mundo do trabalho: prática docente na formação de futuros gestores

Erivan Coqueiro Sousa; Claudio Pinto Nunes; Gilvan Santos Sousa

Contribuições do curso pré-vestibular universidade para todos para o acesso de estudantes, de Aracatu-BA, ao ensino superior e ao mercado de trabalho

Giselle Ferreira Amaral De Miranda Azevedo Azevedo

As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão da educação brasileira: concepções e princípios

Ivanete Modesto do Amaral

Expectativas profissionais entre formandos da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Josefa Aparecida Pereira De Andrade; Tatiane Alves Pereira Gonçalves; Rosa Oliveira
Marins Azevedo

Trabalho como princípio educativo: representações sociais de trabalho de alunos do IFRO

Juliana Pantoja De Aquino Araújo; Maria do Socorro Araújo Vale; Maria do Socorro
Nogueira Girão

Fatores responsáveis pela evasão escolar na educação profissional do campus do Instituto
Federal do Ceará em Tabuleiro do Norte

Juliana Silva dos Santos; Ivan Livindo de Senna Corrêa

EJA ensino fundamental: a (re)inclusão na escola como perspectiva de inserção social no
trabalho

Keyla Cristina Nunes de Oliveira; Adriana Beserra Silva

O jovem, a orientação vocacional e o mercado de trabalho em Caxias – MA

Sérgio Rafacho; Fernando Selmar Rocha Fidalgo

O jovem no Ensino Médio Integrado: a contribuição da formação e do trabalho na construção
da identidade juvenil na perspectiva do aluno

Sidinei Rocha-de-Oliveira; Karen Cristine da Silva Guimarães

O processo de inserção profissional das egressas cotistas negras do curso de Administração da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Apresentação em Pôster

Camilla Martins dos Santos Benevides; Andressa Cristina Brzezinski; Mirian Celia Castellain
Guebert

Educação inclusiva e a qualificação da pessoa com deficiência para o mercado de trabalho

Fernanda Carolina Dias Tristão

Um olhar sobre os projetos integradores de um curso de ensino médio integrado: a
experiência do IFSC campus São José

Marcos Luis Christo; Pollyana dos Santos

Arte no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT): construindo
pontes entre o mundo da escola e o mundo do trabalho

Samille Schmid Lopes; José Eustáquio de Brito A experiência de jovens inseridos em um
programa de aprendizagem: implicações sobre trabalho, educação, formação profissional e
desigualdades

Vanessa Carolina Neves Dos Santos; José Newton Garcia de Araújo

Trabalho (do) menor: entre o discurso e o sentido sobre o trabalho protegido do aprendiz, à
luz das clínicas do trabalho

REZAGO Y ABANDONO EDUCATIVO EN COLOMBIA: UNA PROPUESTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA.

Ángela María Rojas Ladino¹ – angela.rojas@estudiante-flacso.mx
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Maestría en Población y Desarrollo.
Avenida del imán 580, Edificio Costa Brava, 304, Coyoacán.
04700 – Ciudad de México – México – México.

***Resumen:** A partir de la universalización de la educación básica, secundaria y media se han presentado nuevos retos en materia educativa, los Estados latinoamericanos, entre ellos el Colombiano, deben enfrentar el reto de garantizar acceso y equidad en la educación para toda la población mediante diversos instrumento de política pública, esto se dificulta ante las diversas desigualdades que sufren nuestros países, diferencias sociales, económicas, culturales, de género, que se ven reflejadas en desigualdades educativas y segregación de los entornos escolares. Así, procesos de largo alcance como el rezago y el abandono escolar, evidencian un proceso de desenganche del entorno escolar el cual está influenciado por factores familiares y escolares, tales como las estrategias de bienestar del hogar y el clima educativo de las instituciones escolares. A partir de esto se hace una revisión y propuesta de la política pública colombiana en torno a estas problemáticas educativas.*

***Palabras clave:** Equidad educativa, rezago, abandono, desenganche escolar, política pública.*

1 INTRODUCCIÓN

Como en la mayoría de países de América Latina, la educación en Colombia en todos sus niveles amplió su cobertura hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI, cambios demográficos, económicos y sociales propiciaron esta ampliación del sistema educativo. A pesar de esto, la calidad de la educación que se imparte en muchos países latinoamericanos es muy baja en comparación con la de otras regiones del mundo (OECD, 2012;

¹ Estudiante de la maestría en Población y Desarrollo.

OREALC/UNESCO, 2013). Junto a lo anterior, hoy en día se presentan diversas problemáticas en el sistema educativo formal, a pesar de que Latinoamérica cuenta con altas tasas de asistencia escolar para los niveles de primaria, secundaria y media, existe un porcentaje de población con rezago escolar o que ha abandonado la escuela, así la problemática se ha enfocado a identificar los factores intra y extra escolares que propician estos fenómenos, así como en el mejoramiento de la educación que se imparte.

El objetivo del presente trabajo es estudiar cómo procesos de truncamiento escolar como el rezago y el abandono en la educación secundaria y media en Colombia, son producto de un proceso de desenganche escolar, el cual está relacionado con factores familiares y escolares, que propicia una violación al derecho de la educación para un sector de la población, generando desigualdades educativas que se ligan a su vez a otras desigualdades estructurales, a partir de esto, se realiza una breve revisión de la política pública en la materia, y una propuesta que ayude a solventarlo.

Por un lado, el rezago es entendido como “la proporción de alumnos en determinada categoría que, dada su edad cronológica, muestra un atraso significativo en los años de estudio completados.” (SITEAL, 2006), al ser un fenómeno de largo alcance se desencadena por otros elementos, tales como la entrada tardía de los estudiantes al sistema escolar, la reprobación y repetición de años escolares. Por otro lado, el abandono se puede definir como un proceso de alejamiento paulatino de un espacio cotidiano, que en este caso sería de la escuela, que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006, En Díaz, Oscar E., Dante Castillo Guajardo, Luis González Fiegehen, Javier Loyola Campos & Eduardo Santa Cruz Grau; 2012); se toma como abandono a la población que se encuentran en edad escolar normativa que no asisten a la escuela, y cuya razón de abandono no sea por culminación del nivel educativo medio.

Colombia se encuentra en una etapa plena de la transición demográfica, es decir, se encuentra en el grupo de aquellos países con natalidad moderada y mortalidad moderada o baja, lo que determina un crecimiento natural moderado cercano al 2% (CELADE; 1992). Los cambios en la estructura y dinámicas de la población mediante el crecimiento anual de la población y los movimientos migratorios dentro y fuera del país se han visto reflejados en la implementación y conformación del sistema educativo colombiano. La importancia de la configuración del

bono demográfico y con él una “ventana de oportunidades” para empezar un ciclo de beneficios y facilidades en las formas de vida de las sociedades, con altos estándares en los niveles de vida, implica grandes retos para las sociedades actuales, puesto que, como lo señalan Lee & Manson (2003) no es suficiente con el incremento de la población para que se dé un incremento económico. La implementación de políticas determinadas por la estructura etaria de la población es esencial para que se aproveche toda la productividad que trae consigo el bono demográfico, entre las cuales entrarían las políticas educativas para todos los niveles. El reto de aprovechar el dividendo se complejiza en sociedades como la latinoamericana, en la cual, la transición demográfica es muy rápida, el nivel de ingreso es bajo y las instituciones son débiles. En este contexto, la educación toma una gran importancia para el aprovechamiento del bono en el desarrollo de los países.

Después de la implementación de políticas de ajuste y reforma estructural que tienen cabida en la mayor parte de América Latina a partir de la década de los ochenta, las cuales producen el debilitamiento del sector público y junto con la ampliación de la obligatoriedad de niveles educativos, se genera un desbalance en el sector educativo en el que la escuela pública no tiene la capacidad de abarcar al total de la población, de esta forma, gran parte de la responsabilidad de la educación de la población es dada al mercado, a pesar de que el derecho a la educación es parte del Estado, en el caso de Colombia, como Estado pluriétnico y multicultural, dictamina en la Constitución de 1991 que la educación es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...). La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (...). El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (Art. 67 de la Constitución Política de 1991). Esta hendidura creada en el sistema educativo empieza a abrir brechas de desigualdad educativas que se ligan a otras desigualdades de ingreso, de raza, de género, etc.

Recientemente, las políticas públicas en materia de educación han estado dirigidas al acceso, calidad y equidad de la misma, El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 definió seis ejes

para el mejoramiento de la educación básica primaria y secundaria: 1) fomentar la excelencia en la enseñanza; 2) ampliar el número de escuelas y colegios que enseñan en jornada completa para reforzar las competencias básicas; 3) revisar la distribución actual de recursos para mejorar la equidad y la eficacia; 4) combatir el analfabetismo; 5) reforzar la enseñanza del inglés; e 6) identificar y brindar apoyo a los estudiantes más talentosos.”

Para alcanzar las metas propuestas, Colombia debe aumentar su gasto público en educación, el cual es muy bajo en comparación con otros países de América Latina, mientras que en el país el gasto oscila entre el 4% y el 6% del PIB, en otros países como Costa Rica (6,8%), Brasil (6,3%), y México (5,1%) se ha mantenido una inversión mayor (OCDE, 2016). Este bajo gasto se ve reflejado en los resultados de la calidad educativa del país en comparación con otros países. Al ver los resultados de las pruebas PISA (2012) se denotan bajos puntajes en el país, incluso entre los países latinoamericanos.

Así mismo, las condiciones de equidad de la educación influyen en su calidad. La equidad en los resultados educativos también se ven reflejados en los resultados promedio del aprendizaje, según las pruebas PISA, la equidad en la educación se define al proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de su sexo, antecedentes familiares o situación socioeconómica, oportunidades similares para beneficiarse de la educación (PISA & OCDE, 2013), Colombia se encuentra por debajo del promedio del desempeño en matemáticas y por debajo del promedio de equidad en los resultados educativos.

A pesar del aumento en la cobertura, las condiciones de pobreza siguen siendo un obstáculo para acceder y permanecer a educación de calidad. Según Sarmiento (2010) la población mayor de 5 años del decil más pobre (medido por el Índice de Calidad de Vida), tiene en promedio apenas una cuarta parte de los años de escolaridad de la población en el decil más rico (2,9 frente a 12,9 años) (Sarmiento, 2010 en Delgado, 2014)). Así mismo, se ha visto la existencia de segregación escolar, de cómo la estratificación socioeconómica de las escuelas y colegios contribuye a las desigualdades educativas en el país. Las pruebas SABER 5, 9 y 11 se implementan a estudiantes de estos grados de secundaria y media para medir saberes y competencias que deben aprender en estos niveles, según la OCDE, al observar el rendimiento académico de los estudiantes por tipo de colegio o escuela y el lugar obtenido en las competencias de lenguaje y matemáticas en las pruebas SABER 5 y 9, se evidencia la marcada diferencia en el rendimiento académico entre los estudiantes de educación pública y

privada, independiente del puesto y de las competencias evaluadas. Estas diferencias también se ven entre los estudiantes de educación pública en las zonas urbanas y rurales, aunque son más pequeñas, han aumentado en las asignaturas de matemáticas y lenguaje en los grados 5 y 9. Así, el promedio de calidad educativa de los colegios públicos es significativamente menor que la de los colegios privados, además, de la zona en la que esté ubicado (urbano/rural) también influye.

Estas inequidades se agudizan en zonas de conflicto. Colombia ha vivido un conflicto armado durante las últimas décadas que ha afectado a gran parte de la población, especialmente a zonas rurales del país. El conflicto armado impacta substancialmente a los niños y jóvenes de estas zonas, fenómenos como el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, la agudización de la pobreza, entre otros, son obstáculos para que los jóvenes no continúen con normalidad procesos sociales como cursar una trayectoria escolar continua y acceder posteriormente al campo laboral de manera exitosa, de esta forma las oportunidades educativas y laborales en zonas de conflicto se vuelven limitadas. Según datos de la ACNUR, 5,7 millones de personas, en su mayoría indígenas o afrocolombianos, han sido desplazadas debido al conflicto armado desde 1985 (ACNUR, 2015; iDMC, 2013 en OCDE; 2016). En 2013, se registraron como desplazados cerca de 110.000 estudiantes, una cifra cuatro veces mayor que la del 2005 (MEN, 2015^a en OCDE; 2016). Si bien en los últimos años se ha entrado en una etapa de posconflicto a partir de procesos de paz con los distintos actores armados, aún siguen persistiendo hechos de violencia (física, política y estructural) en las zonas marginadas del país.

Los retos para los niveles de educación secundaria y media aún son grandes, según el Ministerio de educación, entre el 2002 y el 2013, el índice de cobertura neto a nivel de educación básica secundaria aumentó significativamente, pasando del 57% al 72%. (MEN, 2015), pero a pesar de esta ampliación, los problemas de repitencia, abandono y rezago son persistentes, solamente el 44% de los estudiantes que reciben educación pública completa oportunamente sus estudios de educación primaria, y solo el 16% completa sus estudios de educación básica secundaria, (Álvarez et al., próximo a publicarse). En el año 2011, el 22% de los niños de 7 años estaban matriculados en un grado inferior al que corresponde a su edad, y el 53% de aquellos que estaban en el primer grado de educación básica secundaria estaban en extra edad (UNICEF, 2014). De esta forma, se evidencia que en los distintos niveles del sistema educativo colombiano se presentan problemas en la cobertura, permanencia y calidad

de la educación, los cuales se agudizan según características socioeconómicas de los estudiantes. Asimismo, esta brecha de segregación educativa que se crea genera desigualdad entre los estudiantes, en lo que debería ser un derecho desde un principio de equidad para todos los ciudadanos.

2 LOS ENFOQUES DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN.

Durante el siglo XX, la implementación del derecho a la educación se dio mediante la universalización del acceso, principalmente a los niveles básica y secundaria, según la Unesco, son necesarios al menos 9 años obligatorios de educación para conseguir resultados de aprendizaje pertinentes, bajo este criterio, la mayoría de países de América Latina han logrado grandes avances en la cobertura de estos dos niveles educativos, basándose en ideales de universalización y de homogenización.

Estos criterios han dependido de distintas visiones de igualdad y acceso, el principal enfoque que ha tenido el derecho a la educación es desde la perspectiva de igualdad de oportunidades, este enfoque es creado a partir del paradigma utilitarista de la igualdad, en el cual, siguiendo las ideas de Smith de actor racional y el principio maximizador, se genera una idea de igualdad que se ve traducida en igualdad de acceso a las instituciones educativas. De esta forma, en un primer momento las políticas educativas estuvieron marcadas por ideas homogenizadoras y universalistas que llevaron a plantear los criterios escolares desde una igualdad de oportunidades meritocrática, en esta perspectiva “únicamente el esfuerzo personal y voluntario, fruto de la libre elección, justificaría la desigualdad de resultados” (Bolívar;2012).

Pero la evidencia empírica ha mostrado que la igualdad utilitarista por sí sola no evita que se reproduzcan desigualdades en el sistema educativo, en América Latina ha sido evidente la relación entre desigualdad en el ingreso y rendimiento promedio de los estudiantes (Cuenca, 2012). De esta forma, empiezan a ser tomados en cuenta otros aspectos de la vida social que explican los rendimientos educativos de los estudiantes, importa el contexto e importa el origen social, así mismo, importan sus identidades y diferencias. Es así como se adopta un paradigma de equidad. Si bien los conceptos de equidad e igualdad están correlacionados, no deben confundirse, puesto que implican distintos juicios éticos y de justicia social (Sánchez-

Santamaría, J., & Ballester Vila, M. G; 2013), mientras que el derecho a la educación está vinculado a la universalización bajo el paradigma de la igualdad, asegurar el éxito educativo para todos se asocia al paradigma de la equidad (Bolivar; 2012), la igualdad de oportunidades desde la equidad toma en cuenta las condiciones iniciales, y por lo tanto, en ciertos casos, puede ser justo un trato desigual. Desde la perspectiva de equidad educativa que considera a los sujetos como objetos de justicia se establece el derecho a la educación garantizada por los Estados.

De esta manera se empieza a cuestionar qué produce y reproduce la escuela como institución social. Con las ideas de Amartya Sen, se amplía el marco conceptual de justicia social tomando un enfoque de capacidades, se extiende el debate sobre la igualdad al entenderse en un contexto más amplio en el que se tengan en cuenta un gran conjunto de demandas sociales. Las desigualdades se pueden dar en distintos ámbitos, puede ser en los ingresos, las libertades, los derechos, etc. Desde esta perspectiva, la educación debe brindarles a los individuos las capacidades necesarias para alcanzar un alto grado de bienestar, capacidades para ser ciudadanos con funcionamientos básicos similares. La mera inclusión no es suficiente “también se discrimina contra los que son incluidos en condiciones de desigualdad. Es lo que Amartya Sen llama la “inclusión desfavorable” o la “exclusión de la inclusión equitativa”. Es por esto que la educación debe tener presente la diversidad cultural.” (Hevia; 2010).

A partir de esta distinción, la OCDE plantea que la equidad educativa debe articularse en torno a las dimensiones de inclusión y justicia social. Por un lado, la inclusión debe considerar el acceso, la participación y los logros de los alumnos, prestando atención a las diferencias de origen, a aquellos en riesgo de estar excluidos y marginados (UNESCO, en Sánchez-Santamaría, J., & Ballester Vila, M. G; 2013). Por otro lado, la justicia social se debe encaminar a garantizar para todos el acceso y alcance al aprendizaje de saberes que permitan realizar sus proyectos de vida, desde una perspectiva de “capability”, de dar acceso a la educación para que cada quien pueda desarrollar sus capacidades personales.

Al complejizarse los conceptos de inclusión y equidad también se complejizan las políticas educativas, de esta manera, se deben tener en cuenta tanto las políticas compensatorias y de discriminación positiva, pero sin dejar de lado la políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión (Echeita; 2010), y a su vez teniendo presente la importancia de la calidad de la educación que se imparte. Desde su antónimo, la

exclusión educativa no se ve solamente como el aislamiento total del sistema, sino que es “definida como un proceso de alejamiento progresivo que se identifica en aspectos como la precariedad o la acumulación de barreras que impiden el acceso a mecanismos de protección (Laparra et al., 2007 en Ramírez; 2016), es por esto que se tienen en cuenta fenómenos como el rezago, la sobreedad y el abandono como factores de exclusión educativa.

La perspectiva de inclusión educativa toma en cuenta tanto los factores intraescolares como los extraescolares, y alejándose de la idea de homogenización, las diferencias son asumidas como una constante (Essomba, 2006; Nilhom, 2006 en Ramirez; 2016). Esta visión impulsa propuestas como la de educación para la democracia, en la cual, las capacidades que crean los estudiantes también están dirigidas a la participación activa en las entidades escolares, junto con la participación de la familia y del entorno. Desde la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción de la Unesco en 1994 las acciones dirigidas a la educación dan un giro hacia el planteamiento sistemático de la inclusión educativa (UNESCO, 1994). Asimismo, en América Latina, se han realizado distintos proyectos sobre esta línea encaminados a fortalecer la participación democrática dentro de la escuela que implican activamente a toda la comunidad educativa ((Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Nilhom, 2006 en Ramírez; 2016).

En la siguiente gráfica, se puede ver el esquema que propone Bolívar (2012) el cual muestra las distintas visiones de la igualdad de oportunidades (como libertad natural, como meritocracia, como igualitario o universal, o como compensatoria), así como las acciones que se han tomado según la ideología (conservadores o socialdemócratas). Estas acciones van desde la educación privada y la competencia hasta las acciones compensatorias y la discriminación positiva.

Gráfica 1. Igualdad de oportunidades en la educación secundaria según ideologías

Igualdad de oportunidades	Libertad natural	Meritocrático	Igualitario o universal	Compensatoria
<i>Conservadores</i>	Diversificación temprana (<i>tracking</i>) Educación privada Competencia (mercado)	Diversificación Mecanismos objetivos de selección Ayudas/Becas a los de mayor talento		
<i>Socialdemócratas</i>			Comprensividad Gratuidad Currículum común	Acciones compensatorias Discriminación positiva Superar desventaja social

Fuente: Bolívar, 2012.

Estas acciones también se pueden ver cronológicamente, desde finales del siglo XX, se han propuesto distintos tipos de políticas públicas, que han ido cambiando dependiendo del modelo adoptado (Bolívar, 2012)

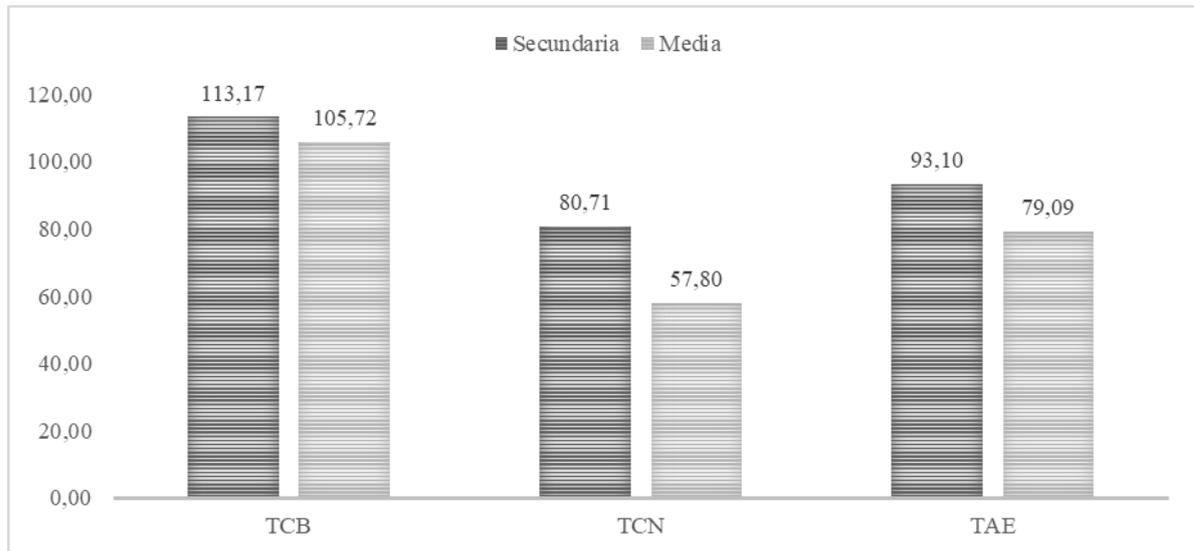
- 1) Políticas de compensación: América Latina en los 90's, políticas territorializadas para luchar contra las desigualdades educativas. De tipo compensatorio. Estas medidas mostraron ser insuficientes para democratizar la enseñanza. Estas políticas paternalistas impiden poner la atención en lo que pasa en el interior de la escuela, en el propio funcionamiento del sistema escolar y en su currículum, como generadores de desigualdades.
- 2) Lucha contra la exclusión: Lucha contra la exclusión y la cohesión social. No se aboga por una sociedad igualitaria, sino por una equidad en la que la ciudadanía tenga garantizado el acceso a un nivel básico de bienes sociales (educación, oportunidades, salud) y se sientan incluidos en la sociedad.
- 3) Individualización y maximización de oportunidades de éxito: A partir de los años 2000, la “escuela inclusiva”, adaptar la escuela a la diversidad de individuos para maximizar las potencialidades de cada uno.

2.1 La educación en Colombia

Las encuestas de hogares en los distintos países han servido como herramientas para ver el panorama del estado de la educación en los distintos países e identificar las razones por las cuales se da un proceso de alejamiento del entorno escolar, el cual puede manifestarse como rezago y abandono.

Mediante Encuesta de Calidad de Vida del año 2016 se pueden ver tres tasas representativas escolares, que permiten ver la magnitud de problemas de equidad escolar como el rezago y el abandono. La tasa de asistencia escolar (TAE) para el nivel de secundaria es de 93% y para secundaria baja a 79.09%; por otro lado, la tasa de cobertura neta (TCB) se presenta en ambos casos sobre el 100%, esto indica que hay más personas en edades diferentes a la normativa en ambos niveles, a su vez, la tasa de cobertura neta (TCN) que se restringe sólo a la población en edad normativa para cada nivel es de 80,71% para secundaria y baja hasta el 57,80% para media, es decir, que casi la mitad de los jóvenes entre 16 y 17 años no están asistiendo al nivel educativo medio. La diferencia entre las dos tasas de cobertura evidencia el rezago.

Gráfica 2. Tasas escolares, educación secundaria y media, Colombia, 2016



Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

Del total personas de este grupo etario de 12 a 17 años que estudian (edades normativas para secundaria y media), el 17,81% está rezaga del nivel, es decir, están en un nivel menor del que deberían estar según su edad normativa, si desagregamos el rezago por grado, es decir, cuenta con rezago de un año o más en el grado en que se encuentra, aumenta la proporción a un 38.5%. En ambos casos, la mayoría de estudiantes que presentan rezago son hombres.

Tabla 1. Población rezagada por nivel, por grado y por sexo. Educación secundaria y media. Colombia 2016.

	<i>Población rezagada por nivel</i>		<i>Población rezagada por grado</i>	
	Frec,	%	Frec.	%
<i>Hombre</i>	3,703,293	82.19	2,771,303	61.51
<i>Mujer</i>	802,230.78	17.81	1,734,220	38.49
<i>Total</i>	4,505,524	100	4,505,524	100

Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

Para el año 2016, el 9,4% de jóvenes del grupo etario de 12 a 17 años abandonaron la escuela o no estaban asistiendo a ninguna institución educativa al momento de la encuesta, de los cuales el 62% son hombres y el 38% son mujeres. Entre las razones declaradas de no estudiar, la mayoría de los alumnos no asisten a la escuela porque no le gusta o no le interesa el estudio (35,8%), seguido por falta de dinero, costos educativos elevados o necesita trabajar (18,7%) y finalmente por situaciones académicas y escolares (13,3%), esta incluye las

siguientes razones: inseguridad o malos tratos en el establecimiento educativo; falta de cupos; no existe centro educativo cercano o el establecimiento asignado es muy lejano; bajos resultados en el periodo académico y repetición de cursos. Así mismo, las razones declaradas sobre encargarse de los oficios del hogar y por embarazo son casi exclusivamente femeninas, mientras que necesita trabajar es sobre todo una razón masculina. De esta forma vemos que los factores escolares y familiares tales como las estrategias de trabajo productivo y de trabajo de cuidado en los hogares y las relaciones y el clima educativo de las instituciones, son los principales que inciden en el desarrollo de las trayectorias de los alumnos, generando, en algunos casos, situaciones adversas dentro del ambiente escolar, dando como resultado el rezago o el abandono (Jordan et al. 1994), esto mediante un proceso de desenganche escolar en el cual se toman en cuenta los atributos, valores, actitudes y conductas del estudiante que contribuyen a la decisión de abandonar la escuela. (Rumberger, 2001 en Gonzáles; 2006). De esta forma, las percepciones sobre la calidad y el valor de la educación son consideradas un factor importante que influye en los índices de permanencia y abandono escolar (Ricardo, 2014).

Gráfica 3. Razones autodeclaradas por las cuales no estudia la población de 12 a 17 años. Colombia 2016.



Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

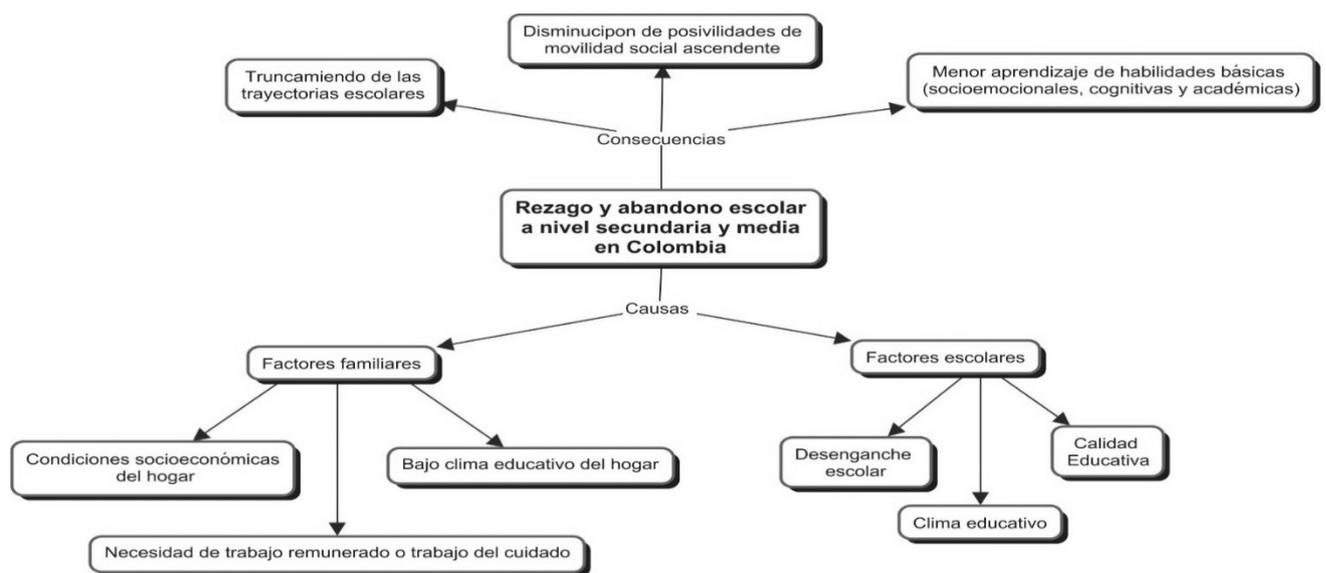
3 ANÁLISIS DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN COLOMBIA

Los problemas relacionados con la educación han estado en la agenda pública de los gobiernos de América Latina durante las últimas décadas, el perímetro que abarcan estas

problemáticas es bastante amplio dada la estructura etaria de la población en las etapas de transición demográfica que atraviesan los países de la región. La intensidad y la urgencia de la educación se da por la importancia que esta tiene en la vida de las personas y en el desarrollo de las sociedades, el paso a la vida adulta y a la vida laboral está en gran parte determinado por el paso por la escuela, las trayectorias escolares y las trayectorias laborales determinan la vida de las personas, de tal forma que la manera en la que se desarrolle influirá en la economía del país, la ciudadanía, la democracia, entre otros elementos claves para las naciones.

Desde una perspectiva racional, la cual se basa en un modelo hipotético-deductivo se propone el siguiente árbol de problemas para entender las raíces del problema a tratar.

Gráfica 4. Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia

El problema de rezago y abandono escolar a nivel secundaria y media en Colombia se enmarca dentro de las problemáticas educativas del país. Las causas que se visibilizan son de dos tipos: causas a partir de factores familiares y causas a partir de factores escolares, es importante recordar que esta es una división analítica, y que, en la realidad, estos dos factores se interrelacionan en el espacio de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes, sus familias, los docentes, directivos, etc. Entre las causas familiares encontramos las condiciones socioeconómicas del hogar, estas pueden ser medidas por índices de calidad de vida o por mediciones multidimensionales de la pobreza, relacionado a esto está la necesidad de trabajo

remunerado o trabajo de cuidado, causa muy ligada a las condiciones de género de los estudiantes y que se determina a partir de las estrategias de generación de bienestar de los hogares, finalmente, el clima educativo del hogar, relaciona variables como los años de escolaridad de los padres o del jefe(a) de hogar, el promedio de años de escolaridad del hogar, los hábitos de lectura en el hogar, entre otros.

Por otro lado, entre los factores escolares se toman en cuenta tres elementos, la calidad educativa de la institución, la cual puede ser medida mediante los resultados en pruebas de saberes y habilidades como las pruebas PISA o las pruebas SABER; el clima educativo, entendido como “un conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno” (p. 203), teniendo en cuenta varias dimensiones de interacción: la cultural –roles de maestros y alumnos-, la grupal –relaciones –confianza, afecto, por ejemplo- entre alumnos y entre estos y los maestros, y la motivacional –satisfacción de alumnos y maestros. El clima escolar hace referencia a “representaciones compartidas”. En lo cultural implica compartir “significados sobre el sentido de la educación” (p. 159), los objetivos de la escuela y el papel del maestro, ligado a esto también se tiene en cuenta la situación de los maestros su nivel educativo, la calidad del empleo y la evaluación docente; en lo grupal implica prácticas de “cooperación y comunicación a nivel profesional, afinidades a nivel personal” (p. 159), y en lo motivacional, “compromiso con los objetivos colectivos y personales y grado de satisfacción” (p. 159).” (Blanco; 2007 en PNUD-SED, 2015; 199). Y finalmente, relacionado con los dos elementos anteriores, el desenganche escolar, un proceso en el cual se toman en cuenta los atributos, valores, actitudes y conductas del estudiante que contribuyen a la decisión de abandonar la escuela. (Rumberger, 2001 en Gonzáles; 2006).

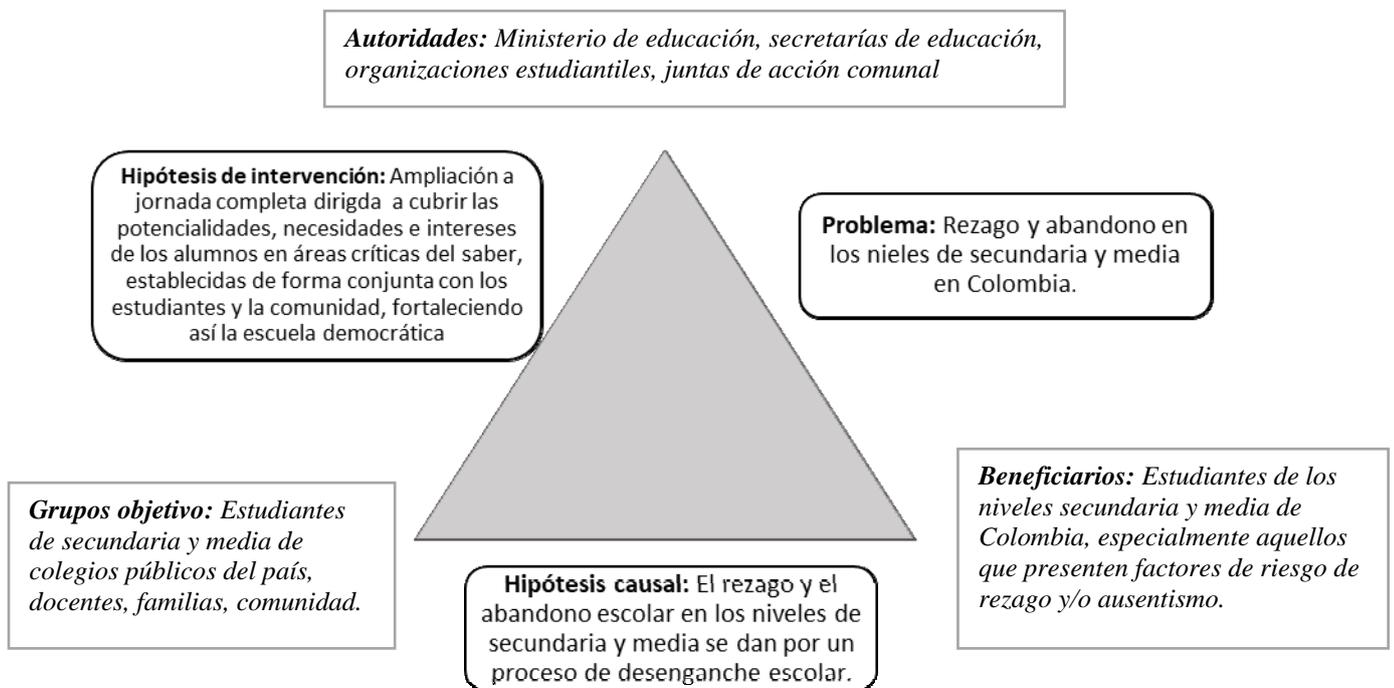
Si bien los factores familiares son de gran importancia, las soluciones de estas causas requieren una mayor movilización de recursos y de tiempo, para modificar las conductas y condiciones familiares relacionadas con el problema del rezago y el abandono en esta etapa de la vida escolar se deben unir esfuerzos conjuntos de varias secretarías y ministerios, así como de tener el tiempo disponible para ver los resultados a lo largo de los años.

En cambio, los factores escolares son más inmediatos, el acotamiento del problema a un espacio concreto permite enfocar los esfuerzos a soluciones específicas, alejándose de la visión de la cual el origen socioeconómico es el principal causante del fracaso escolar, no se

pretende ahondar en discriminaciones ni culpas, por el contrario, se establece el peso de la responsabilidad a la escuela como institución socializadora formadora de ciudadanía y democracia para todos y todas. Sin embargo, no se debe olvidar que el mayor involucramiento de la familia y del entorno en las acciones propuestas generarán un impacto mayor en los resultados. Es por esto que se elige como problema causal los factores escolares, y más específicamente el desenganche escolar como raíz causal de la intervención.

A partir de la perspectiva institucional se propone el siguiente triángulo de actores para exponer cómo se abordará la raíz causal seleccionada.

Gráfica 5. Triángulo de actores.



Fuente: elaboración propia

Dados los resultados de la Encuesta de Calidad de Vida 2016, la mayoría de los jóvenes que no asiste a la escuela lo hace porque no le gusta o no le interesa, esto evidencia un desenganche escolar de los alumnos de los ambientes escolares, lo que finalmente resulta en trayectorias escolares truncadas, no hay que olvidar que tanto el rezago como el abandono son procesos de largo alcance, dado a lo largo de los años escolares y que se agudizan en el nivel secundaria. La hipótesis de intervención propuesta pretende frenar las conductas propias del proceso de desenganche escolar, primero, mediante la ampliación de la jornada escolar, y segundo, mediante el fortalecimiento de la escuela democrática, mediante la participación de

los alumnos y si es posible de las familias en las áreas y prácticas que se cubrirían. De esta forma, se espera mejorar la sensación de los estudiantes en la escuela, haciendo la oferta escolar significativa para los alumnos y mejorando el clima escolar.

Con la hipótesis de intervención se pretende que baje el número de estudiantes que se rezagan y abandonan de las instituciones educativas en estos niveles puesto que se crea un lazo más fuerte con la institución, con los otros compañeros, con la comunidad y con la idea misma de escolaridad. Esto es importante en un contexto como el colombiano en posconflicto puesto que la desvalorización de la educación como ámbito de desarrollo de las capacidades puede desembocar en problemas sociales como la delincuencia o el consumo de drogas. Colombia debe permitir acceder y permanecer a la escuela a todos los jóvenes que en otro momento optaron por la guerra, brindando en ésta un lugar de oportunidades, de educación de calidad, democrático y participativo, restituyendo el derecho a la educación como responsabilidad estatal.

3.1 Instrumentos de política pública y recomendaciones

Las políticas públicas orientadas a problemas educativos han puesto en marcha numerosos instrumentos, algunos han sido exitosos en contextos específicos, otros han logrado transferirse a otros escenarios y otros no han tenido muy buenos resultados. Las prioridades de la política actual son el cierre de las brechas existentes en el acceso a la educación y el mejoramiento de la calidad. Para este fin se ha orientado programas de política pública como *Familias en acción* (programa de transferencia condicionada) o *La escuela busca al niño*, el cual crea números de identificación personal para cada alumno, haciendo seguimiento de su historia y logro académico. Así mismo, se han creado proyectos como el *Proyecto de Ampliación de Cobertura para la Población Vulnerable* del Ministerio de Educación Nacional para facilitar el acceso a la educación formal de niños, niñas y jóvenes de poblaciones afectadas por el conflicto armado, indígenas, con discapacidades y de áreas rurales dispersas. Con la implementación del Plan Decenal de Educación 2016-2026 en el marco del posconflicto se espera que se implementen más programas integrales para la mejora de la educación en zonas rurales, y la atención a jóvenes desplazados o afectados por la guerra. Así mismo, la implementación de proyector y modelos etnoeducativos en el país pretenden cerrar la brecha por pertenencia étnica.

Una de las herramientas que se ha implementado en mayor medida son los programas de transferencia condicionadas, estos programas han tenido resultados positivos en muchos contextos, principalmente en el aumento de matrícula en los primeros años, pero su eficacia se va perdiendo a medida que los jóvenes van creciendo (BID; 2017), así que no es la política correcta para la raíz causal seleccionada.

También se han implementado en el país programas de beca/premio, tales como “Ser pilo paga” el cual brinda incentivos a los alumnos para que permanezcan en la escuela secundaria y becas universitarias en universidades privadas a los alumnos con mejor promedio en las pruebas SABER 11, este programa está dirigido a que los alumnos de menores recursos incentiven para mejorar su rendimiento escolar y continuar al nivel de educación superior. Retomando la gráfica 2, este tipo de acciones dirigidas a los mejores alumnos se enmarca en una visión meritocrática y conservadora de la igualdad de oportunidades, este tipo de medidas deja de lado el capital social y cultural de los alumnos y de sus entornos, destacando a los pocos que pueden salir de este. La escuela no sólo debe ser el espacio que premia a los estudiantes sobresalientes de situaciones adversas, sino que debe brindarle a todos los alumnos que están en estas situaciones las oportunidades de desarrollar el capital social y cultural que muchas veces no encuentran en el hogar, como lo señala Bolívar (2012, 37) “Sabemos que no todos pueden alcanzar los mismos niveles de excelencia, pero todos deben tener garantizado unos umbrales básicos (mejor que mínimos), por debajo de los cuales quedarían excluidos”. De esta forma se estaría garantizando un modelo de escuela con equidad e inclusión.

Por otro lado, los programas basados en la enseñanza y el acompañamiento, que se dan en el aula de clase han dado buenos resultados. Existen estrategias que van desde el universalismo, las cuales se desarrollan en el conjunto del centro escolar, pues van destinadas, en general, a todo el alumnado, abarcando desde servicios que habría que proporcionar a los alumnos y sus familias hasta intervenciones tempranas destinadas a abordar lo más pronto posible los problemas de la asistencia para prevenir previsibles abandonos, hasta las que se centran específicamente en los alumnos que presentan factores de riesgo (Gonzáles, 2014), tal es el caso del programa anteriormente mencionado “La escuela busca al niño”.

Entre el primer grupo de políticas está la ampliación de la jornada, pero como señala Gómez (2014) “no sólo se trata de que el alumno permanezca en el centro sino de que sea

participante activo en la vida social y académica de éste. La mera presencia física no basta; estar físicamente presentes y no estar dispuestos a participar en la actividad académica en el aula, por ejemplo, es también una manera de ser absentista, lo que remite, a su vez, a la calidad y pertinencia del currículo, la enseñanza y el centro en tanto que factores que lo prevengan”, de esta forma, la ampliación de la jornada no debe plantearse simplemente como el número de horas que los alumnos pasan en la escuela, sino en qué invierten ese tiempo. Un ejemplo de esto es el programa “40x40” implementado en los colegios públicos de la ciudad, el cual en la ampliación de la jornada se enseñan temas como: matemáticas abordadas desde el pensamiento tecnológico o el desarrollo de robótica; expresión oral y escrita; aprendizaje de una segunda lengua; reflexión y análisis sobre ciencias sociales, y aplicación y reflexión de ciencias naturales. Así como áreas desarrollo integral, donde se desarrollan capacidades de ciudadanía y convivencia (PNUD-SED; 2015).

Siguiendo con esta línea, están los programas que buscan replantear un modelo de escuela democrática basada en la inclusión, tal es el caso de cuatro proyectos en América Latina con este enfoque y con resultados satisfactorios. El primero en Chile, el proyecto de participación comunitaria como estrategia para abordar el trabajo infantil y la falta de oportunidades, cuyo objetivo era crear una comunidad de aprendizaje a partir de la construcción de alianzas entre diversos agentes. Por otro lado, la escuela como espacio para la transformación educativa, en Querétaro, México, cuyo propósito era buscar alternativas a los problemas del desencanto escolar expresado en situaciones de fracaso y deserción. El proyecto democratizando la escuela pública, con el objetivo de democratizar la escuela y la gestión local de la educación mediante vínculos de colaboración para enfrentar desigualdades en los aprendizajes. Y finalmente, el proyecto de modelos escolares para la equidad, en varias ciudades de Colombia, el cual pretendía elevar las condiciones de acceso, retención y permanencia en la escuela, así como los resultados de aprendizaje. Todos estos proyectos estuvieron encaminados a la búsqueda de la inclusión social, se llevaron a cabo en entornos empobrecidos y de marginación social y lograron mejorar los resultados educativos (Ramírez; 2016).

De esta forma se dan políticas desde enfoques preventivos hasta enfoque más paliativos, así, se propone una política encaminada hacia un enfoque preventivo, que evite que los jóvenes experimenten un desenganche escolar evidenciado por el rezago y el abandono. La propuesta de intervención pretende combinar dos tipos de política pública que han resultado exitosas,

por un lado, la universalización de la jornada única, y por otro, el fomento de la escuela democrática. Se pretende que los alumnos, y en la medida de lo posible las familias se vean involucradas en la toma de decisiones sobre el currículo y sobre los enfoques y saberes que se tomarán en la ampliación de la jornada, de esta forma se tomarán en cuenta tanto los factores institucionales como contextuales propios de cada escuela, territorializando la misma.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Los problemas educativos han estado en la agenda pública de los gobiernos de la región durante las últimas décadas, si bien en un primer momento los esfuerzos se encaminaron a la universalización y el acceso a los niveles de educación básica y secundaria, a partir del gran aumento en la matrícula, la discusión se ha dirigido a problemas de calidad y de segregación de la educación, la cual es producto de desigualdades sociales que se reproducen en el ámbito escolar y que se han agudizado por el contexto de violencia y desigualdad económica propio de la sociedad colombiana actual, superar estas desigualdades ha sido el reto en materia de política pública.

El enfoque poblacional y demográfico permite vislumbrar la importancia de temas educativos y del truncamiento de las trayectorias escolares, mientras que la mirada sociológica permite ver el ámbito social y los factores relacionados a la ocurrencia de fenómenos como el rezago y el abandono, los cuales se concentran en la población más vulnerable.

Si bien las cifras de abandono y rezago en Colombia no son tan alarmantes como en otros países del mundo, hay que tener en cuenta no el porcentaje, sino el total de alumnos cuyos truncamientos en las trayectorias tendrán consecuencias negativas a mediano y largo plazo, así como de identificar cuál es la población que está atravesando por estos problemas.

Tanto el abandono como el rezago son fenómenos de largo alcance que hacen parte de un proceso de desenganche escolar, de falta de significación de la escuela por parte de los alumnos, que finalmente abandonan del todo los estudios, actualmente la mayoría de jóvenes que abandona la escuela lo hace porque perdieron el interés en ella. La propuesta de intervención para esta problemática se debería centrar en un enfoque preventivo, el cual fortalezca los lazos entre los alumnos y la escuela, esto implica intervenir en elementos como la jornada escolar, el clima escolar y la participación de los alumnos y la comunidad.

Si bien se han implementado numerosas iniciativas de política pública para intervenir los problemas educativos, que van desde programas de transferencia condicionadas hasta escuelas democráticas, se plantea una intervención que implique dos acciones: la ampliación de la jornada y la ampliación de los espacios de toma de decisiones y debate de los alumnos, los docentes y la comunidad en cuanto al currículo. Esto crearía un sentido de pertenencia a la escuela, puesto que se llenarían de significado las líneas de estudio, desde lo que los estudiantes, los docentes y las familias crean que es el conocimiento que necesitan los alumnos de acuerdo a su entorno y al territorio; y finalmente, se estimularía la participación democrática por parte de los jóvenes.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo brindando por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. A mi directora de tesis Dra. Úrsula Zurita, y a los profesores Dra. Cristina Gómez y Dr. José del Tronco.

REFERENCIAS

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar. una revisión actual. **Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)**. v. 1, n. 1, p.9-45, 2012. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>>.

CUENCA, R. Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. **Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social**. v. 1, n. 1, p. 79–93, 2012.

DELGADO, M. La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica Y Media En América Latina*, 123. 2014.

DÍAZ, O. E.; et al. Factores intraescolares asociados al abandono escolar en Chile: Un estudio de caso. **Revista Lusófona de Educacao**. v. 20, p. 47-64, 2012.

GELDSTEIN, R. N.; et al. Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes. **Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina - SITEAL**. 2006. Disponible en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_libro_debate_4.pdf>.



GONZÁLEZ González, M. T. Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**. v. 4, n. 1, p. 1-15, 2006.

HEVIA, R. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. v. 4, p. 25-39, 2010.

LEE, Ronald; MASON, Andrew. **What is the demographic dividend?**. Bekerly University. 2003. P. 1-11.

LÓPEZ, N.; OPERTTI, R.; TAMEZ, C. V. Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina. **Educación 2030**. 2017. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.. **Eucación: visión 2019**. Ministerio de Educación MEN, 2109, 62. 2006.

OCDE. Educación en Colombia. Aspectos Destacados. **OCDE**. 2016. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf>.

PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: giving every student the chance to succeed. v. II . OECD. 2013. Disponible en: <<https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>>.

PNUD, P. de N. U. para el SED. Educación de calidad: para una ciudad y un país equitativos. 2015.

POBLETE, X.; et al. **Situación Educativa De América Latina Y El Caribe para todos al 2015**. Orealc/Unesco. 2013. Disponible en: <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=cesar_guadalupe>.

RAMÍREZ, A. A. Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. **Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social**. v. 5, n. 1, p. 177-194, 2016. Disponible en: <<https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>>.

SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J.; BALLESTER VILA, M. G. Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones , propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**. v. 12, n. 2, p. 85- 104, 2013.

SARRIONANDIA, G. E. Inclusive and Exclusive Education . “ Voice and Break ,” 2010. P.19–29.

LAG AND SCHOOL DROPOUT IN COLOMBIA. A PROPOSAL FOR PUBLIC POLICY FOR EDUCATIONAL EQUITY.

Abstract: *Since the universalization of various levels of education, new challenges had appeared. The Latin American states, including the Colombian, must face the challenge of ensuring access and equality in education for the entire population through different public policy instruments, this has been difficult due to the various social, economic, cultural, gender differences inequalities that our countries suffer, these are reflected in educational inequalities and segregation of school environments. Thus, long-term processes such as academic lag and school dropout, evidence a process of disengagement from the school environment which is influenced by family and school factors, such as household welfare strategies and the educational climate of school institutions. Based on this, a review and proposal of the Colombian public policy regarding these educational problems is presented.*

Keywords: *Educational equity, academic lag, school dropout, school disengagement, public policy.*

CHICO BENTO NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE O TRABALHO

CUNHA, Bianca Amaral da¹ – bianca.cunha@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte - MG - Brasil

FARIA, Antônio Augusto Moreira de² – aamf@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte - MG - Brasil

***Resumo:** A relação entre as esferas da escola e do trabalho cotidianamente parece estar clara, mas quando se mergulha na questão, se descobre que é muito mais complexa, especialmente para os estudantes. Estes, expostos aos mais variados discursos e textos, assimilam, sem muita reflexão, as ideias mais presentes na mídia e no ambiente familiar, de maneira que os conhecimentos adquiridos sobre o trabalho se dão de modo informal. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que a escola colabore para a formação do trabalhador, inserindo o tema Trabalho de forma transversal nos conteúdos escolares. Este artigo, que é resultado de parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UFMG), analisa uma intervenção pedagógica, realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental, em que se utilizam histórias em quadrinhos (HQ) do personagem Chico Bento como ponto de partida para tratar do tema Trabalho. O objetivo da proposta foi contribuir para o desenvolvimento de atividades que relacionem o gênero textual HQ e o tema transversal Trabalho dos PCN. Os resultados da pesquisa, norteadas pelas orientações sobre Trabalho e ensino de Língua Portuguesa dos PCN (BRASIL, 1998) e ancorada em pressupostos teóricos da leitura e análise de textos (FARIA, 2016; FIORIN, 1988; FREIRE, 1989; ROJO, 2004), ressaltam a importância e as contribuições de propostas pedagógicas sobre o Trabalho para a formação do cidadão.*

¹ Professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa da rede estadual de Minas Gerais, com Especialização (UEMG, 2010: Educação, Juventude e Cidadania) e Licenciatura (UEMG, 2008: Português e Inglês). Mestranda no programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – UFMG.

² Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-Doutorado (PUC-SP, 2013: PPG Linguística Aplicada e Ensino de Línguas), Doutorado (USP, 1999: PPG Linguística), Mestrado (UFMG, 1985: PPG Estudos Linguísticos) e Licenciatura (UFMG, 1978: Português) em Letras.

Palavras-chave: Escola. Trabalho. Parâmetros Curriculares Nacionais. Leitura. Chico Bento.

1 INTRODUÇÃO

Quando se busca um emprego ou se profissionalizar, geralmente é requerida alguma comprovação de escolaridade. No currículo, que é a carta de apresentação do cidadão como profissional, sempre é informado o grau de estudo, de forma que se é possível pressupor o conhecimento formal daquele sujeito. Assim, no mundo do trabalho, fica explícita a relação entre a educação formal e o trabalho. Porém, na escola, nem sempre é clara a relação entre essas duas esferas.

Para tentar preencher essa lacuna, no fim da década de 1990, foi colocado dentre os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o tema “Trabalho e Consumo”. Assim, se orientava que esse assunto fosse oficialmente levado à escola, de forma interdisciplinar. Na prática, infelizmente, quando ele é abordado, aparece de forma muito superficial e passa praticamente despercebido pelos alunos, especialmente do ensino fundamental.

Diante disso, apresenta-se aqui parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras da UFMG³, que consistiu na realização de uma intervenção pedagógica nas aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, abordando o tema Trabalho a partir de histórias em quadrinhos do personagem Chico Bento. Será aqui destacada a análise de alguns dados gerados com a aplicação da intervenção, os quais revelam a percepção do tema trabalho pelos alunos participantes da pesquisa.

Destacar essa temática na escola foi importante não só por se tratar de um aspecto inerente à vida humana, mas também porque, na maioria das vezes, os grupos sociais e discursos se organizam conforme as relações geradas pelo trabalho. Por isso, o trabalho já faz parte da realidade e vivência dos alunos, que, mesmo não possuindo emprego, se envolvem nos discursos relacionados ao tema a partir da convivência com os pais e conhecidos, que já são trabalhadores.

O personagem Chico Bento foi escolhido como ponto de partida por trazer o Trabalho e alguns aspectos de sua complexa realidade no cenário brasileiro. O personagem realiza

³ Pesquisa desenvolvida por Bianca Amaral da Cunha sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Augusto Moreira de Faria. A defesa da dissertação produzida a partir da pesquisa está prevista para fevereiro/2018.

trabalhos comuns ao meio rural mas se envolve também com outros ofícios; defende o meio ambiente da degradação pois seu trabalho depende dele; frequenta a escola e, embora suas histórias muitas vezes revelem mazelas do ensino brasileiro, trazem explícita a ideia de que a escola faz parte do ingresso no mundo do trabalho.

Assim, este artigo tem como objetivo divulgar parte da referida pesquisa de mestrado, contribuindo para a compreensão do papel da escola na esfera do trabalho. Para tanto, será feito breve relato da pesquisa realizada, apresentação de alguns dados obtidos e sua análise em uma abordagem qualitativa.

A seguir, será apresentada uma discussão teórica sobre a relação entre as esferas do trabalho e da educação escolar e será mostrado como as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a formação do cidadão trabalhador, usando a perspectiva da Análise do Discurso e da Linguística Textual. Posteriormente, será feita breve descrição da pesquisa bem como a apresentação dos dados gerados e sua análise. Por fim, serão feitas as considerações sobre as contribuições e limitações do trabalho aqui apresentado, reafirmando a necessidade de se explicitar o papel da escola na vida do trabalhador.

2 EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ESCOLA?

De forma mais simplificada e direta, a relação entre as esferas do trabalho e da escola é ambígua: ora ela é convergente, na medida em que a escola surge como um degrau, como um caminho para o mundo profissional, sendo até fator de valorização do trabalhador; ora ela é divergente, quando os jovens estudantes abandonam a escola para se dedicarem a um serviço. Assim, são muito comuns as trajetórias de jovens que interromperam seus estudos quando adolescentes, no ensino fundamental, para trabalhar e voltaram mais tarde, depois de adultos, pois, boa parte das vezes, a melhoria das condições de trabalho – especialmente relativas ao salário – vincula-se à escolaridade. Essa situação é resultante de lacunas no ensino formal, que não atende adequadamente às demandas de seu público, e da pobreza, que encontra no trabalho alternativas melhores do que na escola.

Por outro lado, essa relação é muito mais complexa, pois remete a fatores históricos, sociais e culturais que organizam a sociedade da maneira como a conhecemos. O trabalho, hoje, no Brasil, determina diferentes valores para as diversas atividades e, portanto, determina posições sociais extremamente diferenciadas; é permeado por lutas, gerando lados opostos entre os próprios trabalhadores; possui legislação sobre direitos e deveres, mas sua aplicação é

bastante questionável. Enfim, o panorama da esfera do trabalho é multifacetado e exige atitude crítica da sociedade. Tal exigência aponta para a escola como um dos elementos preparadores, formadores do trabalhador, pois por ela passam todas – ou pelo menos a maioria – das crianças e jovens que futuramente farão parte do mundo do trabalho. Além disso, diante da complexidade do mundo do trabalho, a formação do trabalhador não é meramente técnica.

Como se adquirem noções sobre a organização social através do trabalho? Esse conhecimento não é dado de maneira formal e cada pessoa o adquire de acordo com a própria trajetória de vida. Conforme os PCN, os estudantes “trazem um conjunto de representações acerca da sociedade e sobre a posição que nela ocupam a partir da verificação das condições familiares e da comparação com outras realidades com as quais entraram em contato diretamente ou pela mídia.” (BRASIL, 1998, p.345). Ou seja, cada um tem acesso apenas a uma parte do panorama do trabalho. A escola não consegue apresentar todo o panorama, mas é capaz de ampliar a visão do cidadão de forma que ele tenha uma melhor noção da complexidade do mundo do trabalho, no qual provavelmente terá de se inserir.

Os PCN, enquanto orientações para o ensino formal, trazem os temas transversais para aproximar a escola de sua função enquanto preparadora para a sociedade e, portanto, para o trabalho. Tais temas são assim chamados por não se inscreverem em um conteúdo específico (como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, entre outros), mas sim por atravessarem todos os conteúdos curriculares da escola, proporcionando, assim, diversidade de pontos de vista sobre várias temáticas. Remetem a problemáticas da vida social, buscando colaborar na preparação do aluno/jovem/sujeito para a cidadania, para a realidade do mundo em permanente construção e suas contradições.

Um dos temas que trazem embutidos boa parte dos outros é o Trabalho. Conforme os PCN,

(...) o trabalho pode ser definido como a modificação da natureza operada pelos seres humanos de forma a satisfazer suas necessidades. Nessa relação, os homens modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-as em produtos do trabalho. **O trabalho, ao mesmo tempo que organiza e transforma a natureza, organiza e transforma o próprio homem e sua sociedade.** O trabalho não é uma categoria abstrata ou sem localização histórica. **Cada sociedade cria suas formas de divisão e organização do trabalho, de regimes de trabalho e de relação entre as pessoas no e para o trabalho, além de instrumentos e técnicas para realizá-lo.** Por isso varia também aquilo que é considerado trabalho e o valor a ele atribuído. (BRASIL, 1998, p.347. Grifos nossos.).

Nos trechos destacados, é possível inferir a relação do Trabalho com o Meio Ambiente – na medida em que dele resulta a transformação do espaço, da natureza, dos meios em que o

homem vive –, com a Pluralidade Cultural – já que cada sociedade o distribui e valoriza de forma diferente – e com a Ética, porque, segundo os PCN, ela deve ser “o eixo norteador [ao se trabalhar os temas transversais], por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.”(BRASIL, 1998b, p.25).

Assim, falar sobre o Trabalho na escola é trazer à tona as fragilidades sociais, principalmente no contexto brasileiro. Isso porque as relações do Trabalho revelam as desigualdades sociais, étnicas e de gênero, desemprego, escravidão, descumprimento de direitos trabalhistas, falta de segurança no trabalho, etc.

Muitos ingressam na escola vendo nela uma possibilidade de acesso a condições de trabalho e, portanto, de vida, mais dignas do que as de seus pais, por exemplo. Atualmente, existem escolas técnicas que preparam o jovem de fato para uma função específica, um emprego. O ensino fundamental não toma para si essa responsabilidade, mas colabora na formação para o trabalho na medida em que “preparar os alunos para a inserção no mundo do trabalho implica intermediar para que compreendam como se dá a organização do trabalho em âmbitos local, nacional e mundial, assim como a complexa rede de direitos e valores a ele vinculados.” (CALDEIRA, GONÇALVES, 2016, p.72-73).

Diante disso, os PCN afirmam que

Na discussão sobre a relação entre escola e trabalho o que se afirma é que garantir aos alunos sólida formação cultural, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de cooperação, solidariedade e justiça contribui significativamente tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo, das possibilidades de transformação. (BRASIL, 1998, p. 344)

Para as aulas de Língua Portuguesa em relação ao Trabalho, os PCN propõem que estas devem

fornecer o instrumental para a compreensão das informações colhidas em atividades ligadas ao tema, pelo estudo das características particulares dos textos de propaganda, da síntese informativa dos rótulos das embalagens, da complexidade da linguagem jurídica em contratos e leis, das dificuldades de leitura de manuais etc. (...)

O trabalho didático com os conteúdos propostos deve incluir a investigação, a tentativa e o erro, a comprovação e a discussão, a explicitação e análise de valores envolvidos nas concepções e nas práticas, de forma que o aluno forme sua opinião e retire suas conclusões das experiências vividas dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1998, p.370-1)

Vale ressaltar que os PCN não vislumbram explicitamente a possibilidade de se perceber as representações do trabalho nos textos que circulam atualmente, de modo a associá-los aos

conhecimentos relacionados ao trabalho geralmente oferecidos nos conteúdos de história e geografia. Há as conceituações e afirmações diversas sobre os mitos e verdades sobre as representações do Trabalho mas não há a busca de “provas”, a investigação linguística, a constatação dos mitos e verdades nos discursos sociais. Através de tal investigação, seria possível perceber as escolhas autorais e os variados recursos linguísticos para a direção do texto e seu cruzamento com os discursos correntes na sociedade.

Os estudos desenvolvidos a partir da Linguística Textual e da Análise do Discurso contribuem para tal trabalho pedagógico, de forma que oferecem o instrumental para a lida com as informações e discursos correntes relativos à esfera do Trabalho e dão ao estudante/cidadão uma consciência crítica e criteriosa diante do uso da linguagem – em especial da Língua – para a manutenção das relações sociais.

Para a formação linguística na escola, a Linguística Textual contribui com as noções de texto e fatores de textualidade, que nos levam a perceber o texto como um evento mais amplo do que o mero uso das palavras, pois tais noções consideram suas condições de produção e de recepção, a situação de sua origem, ou seja, o seu contexto. Já a Análise do Discurso traz as noções de signo ideológico (Bakhtin, Voloshinov e Medviédev), interdiscurso e intradiscurso (Pêcheux), percurso semântico (estudos linguísticos e semióticos greimasianos), traço semântico e oposição distintiva (estudos linguísticos anteriores aos discursivos), entre outros. Tais noções foram reunidas e organizadas em 21 critérios linguísticos para análise de discursos e seus constituintes (textos, frases e palavras, entre outros), elaborados a partir de Faria (2016), pelo próprio autor. Assim, ao perceber as manifestações linguísticas relacionadas ao Trabalho a partir dessas perspectivas, o estudante/cidadão é capaz de compreender melhor a complexa esfera do trabalho na qual a sociedade brasileira se insere.

Diante disso, com a intenção de aplicar a proposta dos PCN e levar a discussão da temática Trabalho para a escola nas aulas de Língua Portuguesa, foi realizada a pesquisa que será brevemente descrita a seguir.

3 UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

Para a realização da pesquisa, partiu-se da hipótese de que o uso de atividades que consideram os fatores linguísticos, bem como as ideologias que estão por trás das representações do mundo - e especialmente do trabalho - presentes nas histórias em quadrinhos (HQ) do

personagem Chico Bento, podem colaborar para desenvolvimento da leitura criteriosa e reflexiva, ou seja, proficiente. As HQ foram o gênero textual selecionado porque são multimodais, ou seja, trazem a linguagem verbal e não verbal, são atrativos, especialmente para o público infanto-juvenil, e permitem a chamada “dupla leitura” (VERGUEIRO, 2009, p. 165), isto é, conforme a vivência e proficiência leitora, se é capaz de depreender uma mensagem mais superficial ou mais profunda. A leitura aparece como pertinente para o estudo da língua na escola e para a formação do cidadão/trabalhador na medida em que é uma habilidade demandada constantemente no cotidiano do século XXI, tendo em vista a quantidade de textos que circulam na sociedade. Mais do que nunca, a “leitura do mundo” não só precede, mas flui, interfere na leitura da palavra (FREIRE, 1989). Segundo Rojo (2004),

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. (...). (ROJO, 2004, p. 3-4).

Ainda de acordo com Rojo (2004), a leitura exige três capacidades, as quais devem ser trabalhadas na escola: (1) de decodificação, que diz respeito às habilidades de conhecimento do sistema alfabético de escrita; (2) de compreensão, que remete às estratégias de relacionar e tratar as informações suscitadas pelo texto; e (3) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, isto é, a leitura não é mais um processo passivo, mas ativo. Isso porque o sujeito que lê movimenta todo seu conhecimento de mundo para compreender e pode concordar, discordar, questionar, replicar, incorporar, enfim, posicionar-se de variadas maneiras diante dos discursos e textos a que se é exposto.

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem de natureza essencialmente qualitativa pois tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, tendo em vista que é uma pesquisa realizada pelo professor em seu ambiente de trabalho, de forma que os alunos participantes não saíram do ambiente escolar, havendo preocupação com o processo tanto quanto com o resultado. Seu objetivo geral foi contribuir para o desenvolvimento de atividades que relacionem o gênero textual HQ e o tema transversal Trabalho dos PCN. Esse trabalho consistiu em três partes: 1) Levantamento de material e estudo de referenciais teóricos que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa; 2) Trabalho na sala de aula com a aplicação de plano de ensino com o tema Trabalho a partir das HQ do Chico Bento; e 3) Análise dos dados gerados a partir da aplicação do plano de ensino.

A aplicação do plano de ensino durou 3 meses (de agosto a outubro de 2017) e foi feita nas 6 aulas semanais de Língua Portuguesa, sendo que cada aula tem duração de 50 minutos. Antes de sua aplicação, foram respondidos questionários diagnósticos iniciais sobre o tema Trabalho e sobre as habilidades de leitura e, depois, questionários diagnósticos finais, a fim de se acompanhar o desenvolvimento dos alunos participantes da pesquisa em relação ao conhecimento do tema e às habilidades de leitura.

Serão aqui destacados os dados obtidos os questionários iniciais e finais sobre o Trabalho, bem como algumas atividades do plano de ensino que remeteram mais diretamente ao tema.

4 COMO OS ALUNOS VEEM O TRABALHO

Os questionários inicial e final sobre a temática transversal Trabalho foram elaborados a partir dos tópicos concernentes ao tema abordados nos PCN. Os questionários também permitiram confirmar e/ou refutar alguns pressupostos que motivaram a pesquisa, como “os alunos possuem pouco conhecimento sobre o assunto”, “os alunos se interessam por essa temática”, “os alunos não veem muita relação entre escola e trabalho”, etc. Responderam ao questionário inicial 69 alunos (35 do 6º ano I e 34 do 6º ano II) e ao final 65 alunos (33 do 6º ano I e 32 do 6º ano II). Para responder aos dois questionários, nas questões 1 e 2, os alunos foram orientados a marcarem mais de uma alternativa, se achassem necessário para expressar seu ponto de vista.

Como os questionários remetiam a opiniões sobre o Trabalho, não havia respostas “certas” ou “erradas”, de forma que os alunos pesquisados foram levados a refletir sobre o tema antes e depois de participarem do plano de ensino, trazendo para a escola suas impressões e vivências. Dessa forma, a sua aplicação contemplou a orientação dos PCN ao sugerirem que “a abordagem didática deve considerar os conhecimentos, procedimentos e valores dos educadores e alunos, de forma a favorecer a capacidade de pensar compreensivamente sobre eles, criando espaços de trabalho pedagógico na sala de aula, na escola (...)”. (BRASIL, 1998, p. 363). A seguir, serão apresentados os dados obtidos com algumas das questões e sua análise, comparando os resultados dos questionários inicial, que foi aplicado em maio, e final, aplicado em novembro.

Conforme as respostas dadas às questões 6 e 7 do diagnóstico inicial (Anexo 1), foi possível conhecer um pouco sobre a vida profissional dos pais/responsáveis dos alunos bem como suas

expectativas em relação ao trabalho. A questão 6 comprova a afirmação anterior sobre a classe social a qual os alunos pertencem. Quase metade dos pais/responsáveis (41 pessoas de um total de 110 informados, que incluíram pais, mães, avôs, avós, tios e padrastos) trabalham como operários de fundições e metalúrgicas e um terço das mães (19 mulheres de um total de 55 mães) trabalham em serviços domésticos, na própria casa. Neste caso, é interessante observar que alguns alunos, ao informar o trabalho da mãe, usam termos como “não trabalha”, revelando que não consideram os afazeres domésticos como trabalho. Já na questão 7, quando se pergunta sobre a intenção da profissão do aluno, apenas um ou outro respondeu que pretende seguir a profissão do pai. Por outro lado, um número considerável registrou interesse em ser professor (11 de 69 alunos), certamente, seguindo as referências escolares que têm. Há também algumas profissões que se relacionam aos sonhos e aptidões dos alunos (veterinário, provavelmente pelo amor por animais, bichinhos de estimação em especial; piloto de corrida, por gostar de carros; cantor, por querer fazer sucesso, por exemplo) e outras mais humildes, sem muita perspectiva de um futuro diferente da vida profissional dos pais (como caminhoneiro, operário, entregador de pizza).

Em relação à definição da palavra “trabalho”, conforme a Tabela 1, houve considerável alteração do questionário inicial para o final. Vale ressaltar que na última aplicação, responderam marcando menos opções, revelando que o conceito subjetivo de trabalho passou a ser mais definido e menos amplo. Nos dois momentos, a maioria dos alunos marcou a opção do Trabalho como “conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado objetivo” e poucos marcaram aquela que o define como “tortura, castigo”, que remete à origem da palavra Trabalho. A definição dada pelo PCN, “Modificação da natureza pelo ser humano de forma a satisfazer suas necessidades”, foi escolhida apenas por 10 alunos, nos dois momentos, certamente devido à distância percebida por eles entre Trabalho, Natureza e Necessidades humanas. Tal relação existe, mas, na organização de trabalho atual, se dá de forma bastante indireta. Assim, cabe à escola explicitar essas relações. Por meio dos dados agora analisados, o plano de ensino parece não ter conseguido deixar essa relação clara ou ficou confirmado que os “conhecimentos iniciais, extraescolares e aprendidos de modo informal são muito persistentes” (BRASIL, 1998, p.363).

Tabela 1 – Respostas à questão 1 (em número de alunos)

Qual das opções abaixo melhor define TRABALHO?	Inicial	Final
Conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado objetivo.	50	28
Forma de garantir o sustento, a sobrevivência.	37	24

Esforço feito pela pessoa.	35	28
Atividade profissional regular remunerada ou assalariada.	23	25
Qualquer atividade exercida pelo ser humano.	21	13
Modificação da natureza pelo ser humano de forma a satisfazer suas necessidades.	10	10
Tortura, castigo.	3	1

Fonte: os autores

A questão 4 verificou o conhecimento sobre os direitos dos trabalhadores. Nas respostas dadas, conforme a Tabela 2, em que estão escritas as expressões usadas pelos alunos, percebe-se que no primeiro momento, alguns deles não distinguiam direitos e deveres legais, uma vez que listaram “direito de ser feliz” e “direito de não faltar no serviço”, por exemplo. Por outro lado, alguns também mencionaram a exploração trabalhista, a escravidão e a saúde do trabalhador, revelando a noção de dignidade no trabalho. De maneira geral, as respostas a essa questão mostraram que esses alunos tinham um conhecimento vago e superficial sobre os direitos trabalhistas. No primeiro questionário, os direitos mais mencionados foram o recebimento de salário, as férias e descanso semanal remunerado. Já no segundo questionário, os alunos revelaram uma ampliação de seus conhecimentos sobre os direitos trabalhistas, pois houve um aumento significativo de citação dos direitos discutidos durante a aplicação do plano de ensino, tais como a aposentadoria, a carteira assinada e o seguro-desemprego. Como nenhum aluno respondeu que “não sabia” no segundo questionário, pode-se dizer que o trabalho pedagógico foi bem-sucedido na função de conscientizar sobre os direitos trabalhistas, mesmo que a discussão não tenha sido muito aprofundada, já que não foram usadas as leis propriamente ditas.

Na questão que tratava da valorização de algumas profissões em detrimento de outras, no questionário inicial, houve alunas que se sentiram incomodadas ao ter que ordenar 8 profissões por importância social; não aprovavam a ideia de haver um trabalho “melhor” do que o outro. Nas duas turmas, foi necessário explicar o que fazem o gari, o operário, o arquiteto e o psicólogo, bem como a parte do enunciado “valor para a sociedade” (que foi

Tabela 2 – Respostas à questão 4 (em número de alunos)

Quando se trabalha, a pessoa tem alguns direitos. Escreva um desses direitos.	Inicial	Final
Receber, ganhar seu/o/um salário mínimo, dinheiro, pagamento/ receber bem, um bom salário/ Salário em dinheiro /não receber menos que o salário mínimo/ salário digno	29	26
Não sei.	12	0
Férias/escolher o dia para tirar férias.	12	41
Respeito/ser respeitado e respeitar os outros/não ser maltratado/educação dos	10	1

patrões.		
Dormir/descansar à noite/ não trabalhar o dia todo e nem nos feriados/descansar/folga/ Descanso semanal / férias sábado e domingo/ não trabalhar final de semana	6	12
Carteira de trabalho assinada.	3	48
Aposentar/aposentadoria.	3	20
Pegar atestado/quando estar doente pegar atestado se não seria escravidão/ licença-maternidade/ (atendimento) médico/ desconto na consulta, pegar remédio na farmácia com desconto/ licença médica/ licença por luto	5	29
Almoçar/uma hora de almoço.	2	0
Ser feliz.	2	0
Seguro-desemprego.	1	24
Ir ao banheiro.	1	0
Fazer hora-extra/ receber hora-extra	1	25
Não faltar do serviço.	1	0
Décimo-terceiro salário.	1	10
Não ser explorado/carga horária que não seja exaustiva	1	2
Férias prêmio	0	1
INSS	0	1
PIS	0	1
Pó-de-giz	0	1
Direitos iguais para todos os trabalhadores e trabalhadoras	0	2
Sindicato	0	2
Previdência	0	3

Fonte: os autores

esclarecida como qual faz mais falta para a vida na sociedade, qual você considera mais importante). Nas duas turmas, a maioria dos alunos colocou a profissão “médico” como mais importante e “gari” como menos importante. No 6º ano II, as profissões “médico” e “professor” foram indicadas pela mesma quantidade de alunos (14) como a profissão mais importante. Por causa das várias possibilidades de sentido presentes na ideia de “valor do trabalho”, no questionário final, a questão foi dividida em duas: em uma, solicitou-se que o aluno dissesse qual é a profissão mais importante para a sociedade e na outra, trocou-se a expressão “valor” por “salário”, foi mantido o exercício de ordenar as profissões e pediu-se uma reflexão do aluno sobre a relação entre o salário e o valor social. “Jogador de futebol” foi colocado 35 alunos como o que recebe mais e “empregada doméstica” por 23 alunos como a que recebe menos. Na parte final da questão, alguns alunos, em sua reflexão, se mostraram solidários à situação das domésticas (certamente devido a uma entrevista com a representante do sindicato das domésticas, lida e comentada em aula) e à das professoras, pois vivenciam e acompanham o trabalho delas. Outros mostraram uma visão romantizada, idealizada e até

preconceituosa sobre o trabalho e o valor financeiro pago por ele, afirmando que os valores são todos adequados, que indicam o merecimento da profissão.

A questão sobre as impressões dos alunos em relação a afirmativas sobre o trabalho revelou que muitos ainda veem o tema como um assunto sem contradições, sem divergências entre a lei e a prática, como se percebe nos dados da Tabela 3. Em relação ao trabalho infantil, revelaram algum discernimento, na medida em que a maioria considerou imprópria a venda de picolés por crianças, mas adequado a criança ajudar em casa com tarefas como arrumar a própria cama. Por outro lado, revelaram certa ingenuidade ao considerarem verdadeiras a possibilidade da mobilidade social através do trabalho, a inexistência do trabalho escravo atualmente e a igualdade de acesso ao mundo do trabalho. Percebe-se aqui uma assimilação do discurso veiculado pelas classes dominantes detectado por Fiorin (1988, p. 43), quando este afirma que “a formação discursiva dominante é a da classe dominante”, assim, “o indivíduo não pensa e não fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale”. Chama a atenção a dissociação entre o grau de estudo e a remuneração, na medida em que menos de um terço considera verdadeira a ideia de que “quanto maior o seu grau de estudo, mais alto será o seu salário”. Apesar disso, uma das opções que teve maior número de marcações foi “Quanto maior o seu grau de estudo, melhor será seu trabalho”, ou seja, esses alunos não vinculam um alto salário ao que consideram um bom trabalho.

No 6º ano I, foram recolhidas durante a aplicação do plano de ensino as respostas dos alunos à pergunta “Qual é a relação entre escola e trabalho?” Isso foi feito em dois momentos: antes de iniciar a etapa 1 do plano de ensino e depois de sua conclusão. As respostas foram analisadas conforme os critérios para a análise do discurso e organizadas na tabela 4. No primeiro momento, 33 alunos participaram e no segundo, 25. Algumas respostas apresentaram mais de

Tabela 3 – Quadro de Respostas à questão sobre mitos do trabalho (em alunos)

Muitas coisas são ditas na sociedade sobre o TRABALHO. Marque com um xis (X) as frases que você considera verdadeiras.	Inicial	Final
Quando uma criança de 10 anos ajuda no trabalho doméstico (arrumando a própria cama, por exemplo), ela não prejudica seus estudos.	53	46
Quanto maior o seu grau de estudo, melhor será seu trabalho.	51	49
É possível um pobre se tornar rico através de muito trabalho.	48	49
Todas as pessoas, ricas, pobres, negras, brancas, homens, mulheres, podem exercer o trabalho que escolherem.	36	46
Atualmente, não existe mais o trabalho escravo.	33	25
Quem trabalha é mais feliz do que quem não trabalha.	27	31
Todos os que trabalham recebem pelo menos um salário (R\$937,00).	23	37
Quanto maior o seu grau de estudo, mais alto será o seu salário.	20	23

Quando uma criança de 10 anos trabalha vendendo picolé, ela não prejudica seus estudos.	10	13
---	----	----

Fonte: os autores.

um dos itens. Comparando os dois momentos, percebe-se um aumento da ideia de que há uma relação entre escola e trabalho, mas ainda sem um esclarecimento para os alunos sobre como essa relação acontece. Percebe-se também a redução da ideia de que a escola prepara diretamente para o trabalho. Para além dessas alterações, as demais foram pouco significativas. Vale, porém, fazer algumas observações sobre essas respostas. Quando a relação entre escola e trabalho é dada como condição, os alunos mostram saber que há uma relação, mas não são capazes de explicitar como a escola interfere no trabalho. Quando é dada como preparação, há um esclarecimento maior sobre o papel da escola diante do mundo do trabalho, de forma que a escola, mesmo que não profissionalize, transmite conhecimentos e desenvolve habilidades que serão úteis para o trabalhador. Quando se responsabiliza a escola por uma melhoria nas condições de trabalho, remete-se àquela relação direta e superficial, mas mais explícita, dessas duas esferas.

Durante as aulas do plano de ensino, especialmente nas correções de atividades, quando se abria espaço para uma discussão direcionada sobre um aspecto do trabalho presente na HQ lida, os alunos traziam várias situações, dúvidas, convicções e conhecimentos sobre o tema Trabalho que não são mensuradas ou reveladas através dos questionários. Dessa forma, o uso das HQ do Chico Bento se mostrou eficiente para estimular o debate sobre o tema e para

Tabela 4 – Qual é a relação entre escola e trabalho? (em número de alunos)

Itens observados	1º momento (08/08/2017)	2º momento (29/08/2017)
Ocorrência de palavras que indicam intensidade/quantidade para responder à questão “O que a escola tem a ver com o trabalho?”		
Não sei	2	0
Nada	1	1
Pouco	1	1
Muitas coisas	3	3
Tudo	4	9
Na resposta, não estabeleceram relação entre trabalho e escola.	3	2
Escola como condição para o trabalho.	9	11
Escola como preparação para o trabalho.	12	7
Escola e trabalho possuem as mesmas exigências/ pontos em comum.	7	5
Escola tem trabalhadores.	2	1
Diferencia o que se faz na escola do que se faz no trabalho.	3	0
Escola possibilita um trabalho melhor.	8	11
Escola leva à faculdade que leva ao trabalho.	1	1

Futuro é o que liga escola e trabalho.	9	10
--	---	----

Fonte: os autores.

desenvolver o conhecimento dos alunos tanto no uso da língua quanto no assunto. Assim, a proposta pedagógica desenvolvida contemplou a orientação dos PCN.

É fundamental que os jovens discutam sobre seus direitos e deveres, suas expectativas e experiências que dizem respeito ao trabalho, as dificuldades encontradas, a relação entre trabalho/escola. Muitos já participam de alguma forma do mercado de trabalho, vivem a expectativa do começo da definição de um caminho profissional ou da procura de primeiro emprego. (BRASIL, 1998, p. 400)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos dados da pesquisa, fica confirmada a importância de se desenvolver aulas pautadas neste tema. Isso porque ficou evidente que os alunos já têm algum conhecimento sobre o assunto, mas é necessário aprofundar e esclarecê-lo mais, de forma a desenvolver o raciocínio crítico dos estudantes diante dos discursos a que estão expostos, bem como em relação ao mundo do Trabalho no Brasil, que é bastante complexo.

É importante perceber também que em um curto espaço de tempo, há mais dificuldade para os alunos se apropriarem das novas informações sobre o tema, já que, como afirmam os PCN, o conhecimento adquirido previamente é mais persistente. Sugere-se, assim, que se insista no debate da temática em sala de aula durante todo o ensino fundamental, de forma a se aprofundar um pouco mais a cada ano, ao invés de se tratar sobre o tema apenas quando os alunos tiverem uma relação mais direta com o trabalho – como acontece no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

No 6º ano do ensino fundamental, o uso de HQ do personagem Chico Bento colaborou para que a temática fosse trazida de forma mais acessível e mais atrativa para a sala de aula, uma vez que os alunos dessa faixa etária estão acostumados com a linguagem dos quadrinhos. As HQ, por sua riqueza de recursos linguísticos e semióticos, também permitiram o desenvolvimento das habilidades leitoras. Vale destacar que a proposta aqui divulgada não se limitou ao uso dos quadrinhos, mas os usou como ponto de partida para outros textos, sendo possível inclusive o estabelecimento de paralelos entre situações fictícias, como as vividas por Chico Bento, e reais, como as presentes na mídia e na vida dos estudantes.

Espera-se, enfim, que a proposta aqui apresentada incentive a elaboração de outras propostas para a sala de aula, dando ao tema Trabalho o *status* que ele demanda dentro da escola. Em meio a tantas turbulências e tão rápidas mudanças que as relações trabalhistas têm sofrido no Brasil, faz-se muito necessário refletir e se formar criticamente para agir e lutar por condições dignas para o trabalhador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

CALDEIRA, D. L.; GONÇALVES, D. dos S. Discussões sobre trabalho com suporte em crônicas brasileiras sobre trabalhadores: temas transversais em um contexto de letramento digital. In: FARIA, A. A. M. de; GONÇALVES, D. dos S.; SOARES, M. J. H. (org.). **Linguagem, trabalho, educação e cultura**. Belo Horizonte: Viva Voz – FALE/UFMG, 2016. p.71-88.

FARIA, A. A. M. de. Operários de mineração, personagens do discurso literário e do histórico: considerações linguísticas. In: FARIA, A. A. M. de; GONÇALVES, D. dos S.; SOARES, M. J. H. (org.). **Linguagem, trabalho, educação e cultura**. Belo Horizonte: Viva Voz – FALE/UFMG, 2016. p.115-156.

FIORIN, J.L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos infantis. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009, p.159-184.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE “TRABALHO”

Este questionário tem por objetivo saber sobre sua opinião e relação com o TRABALHO. Você já pensou sobre esse assunto?

1) Qual das opções abaixo melhor define TRABALHO?

- Modificação da natureza pelo ser humano de forma a satisfazer suas necessidades.
- atividade profissional regular remunerada ou assalariada.
- esforço feito pela pessoa.
- qualquer atividade exercida pelo ser humano.
- forma de garantir o sustento, a sobrevivência.
- tortura, castigo.
- conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado objetivo.

2) Como você percebe as relações de trabalho na sua cidade atualmente?

- Os filhos seguem as profissões de seus pais.
- Os jovens fazem muitos cursos profissionalizantes para trabalhar.
- As famílias se sustentam da própria terra, ou seja, da agricultura e da criação de animais.
- A maioria dos adultos são operários de indústrias e fundições.
- Muita gente abriu o próprio negócio, mesmo que pequeno.
- Há muitos desempregados.
- Grande parte das pessoas são funcionários de empresas e/ou do serviço público.

3) Escreva os nomes das profissões do quadro em frente aos números, por ordem de valor para a sociedade, sendo que 1 é a mais importante e 8 é a menos importante.

Pedreiro	Arquiteto
Professor	Operário
Médico	Gari
Cozinheiro	Psicólogo

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

4) Quando se trabalha, a pessoa tem alguns direitos. **Escreva um desses direitos.**

5) Muitas coisas são ditas na sociedade sobre o TRABALHO. **Marque com um xis (X) as frases que você considera verdadeiras.**

- Quanto maior o seu grau de estudo, melhor será seu trabalho.
- Quanto maior o seu grau de estudo, mais alto será o seu salário.
- Quem trabalha é mais feliz do que quem não trabalha.
- Todas as pessoas, ricas, pobres, negras, brancas, homens, mulheres, podem exercer o trabalho que escolherem.
- É possível um pobre se tornar rico através de muito trabalho.
- Atualmente, não existe mais o trabalho escravo.
- Quando uma criança de 10 anos trabalha vendendo picolé, ela não prejudica seus estudos.
- Quando uma criança de 10 anos ajuda no trabalho doméstico (arrumando a própria cama, por exemplo), ela não prejudica seus estudos.
- Todos os que trabalham recebem pelo menos um salário (R\$880,00).

6) Qual é o trabalho dos seus pais ou responsáveis?

7) Você já pensou em que profissão quer trabalhar? _____

Se sim, qual? _____

O que você acha que será preciso para começar a trabalhar nessa profissão?

- Fazer curso técnico e/ou superior.
- Ser um bom comunicador.
- Viajar.
- Aprender uma língua estrangeira.
- Carteira de Habilitação para dirigir/pilotar.
- Dinheiro.
- Mudar de cidade.

Outra coisa:

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO NA PESQUISA!

CHICO BENTO (CHUCK BILLY) AT SCHOOL: AN EDUCATIONAL INTERVENTION ABOUT WORK

***Abstract:** The connection between the spheres of school and work generally seems to be clear, but when one examines carefully the question, one learns that it is much more complex, especially for students. These, exposed to the most varied discourses and texts, assimilate, without pondering, the most present ideas in the media and in the familiar environment. Therefore the knowledge acquired about work is informal. On the other hand, the National Curricular Parameters (PCN) guide the school to collaborate in the formation of the worker, inserting the theme Work transversally in the school contents. This article, which is the result of a research carried out by the Professional Master's in Letters (PROFLETRAS - UFMG), analyzes a pedagogical intervention carried out with students of the 6th year of elementary school, using comics of the character Chico Bento (Chuck Billy in USA) as a starting point for dealing with the theme Work. The objective of the proposal was to contribute to the development of activities that relate the textual genre comics and the transversal theme Work of PCN. The results of the research, guided by the orientations on Work and teaching of Portuguese Language of the PCN (BRASIL, 1998) and anchored in theoretical postulations of the reading and analysis of discourse (FARIA, 2016; FIORIN, 1988; FREIRE, 1989; ROJO, 2004), emphasize the importance and the contributions of pedagogical proposals about Work for the formation of the citizen.*

***Keywords:** School. Work. National Curricular Parameters. Reading. Chico Bento (Chuck Billy).*

QUE CIDADÃO DEVEMOS FORMAR? OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cléia Maria Alves¹ - cleiamary2009@hotmail.com

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - 59.628-330 - Mossoró-RN - Brasil

Anna Rafaella de Paiva Dantas² – anarpaiva1@hotmail.com

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - 59.628-330 - Mossoró-RN – Brasil

Francisco das Chagas Silva Souza³ - chagas.souza@ifrn.edu.br

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - 59.628-330 - Mossoró-RN - Brasil

***Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar e discutir, os desafios e possibilidades do ensino de História na educação básica, bem com a formação do jovem cidadão para mundo do trabalho, frente às mudanças sócio-políticas e econômicas controladas pelos princípios do neoliberalismo. Buscamos discutir e evidenciar as consequências do modelo educacional destinado aos jovens das classes populares, que sinalizam para uma formação unilateral, excludente que atende somente aos anseios e necessidades do capital. Assim, analisamos como o ensino de História pode contribuir para a construção de uma cidadania que contemple a formação humana integral e emancipatória de forma que o jovem seja capaz de compreender e transformar a realidade em que está inserido, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.*

***Palavras-chave:** Ensino de história. Sociedade capitalista. Juventude. Mundo do trabalho. Cidadão emancipado.*

¹ Licenciada e bacharel em História (UFRN). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (ProFEPT/IFRN).

² Licenciada em História (UERN) Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PROFEPT/IFRN).

³ Doutor em Educação pela UFRN. Professor do IFRN, Campus Mossoró. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UFERSA/UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (ProFEPT/IFRN).

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade capitalista, a categoria trabalho assume uma dimensão mercadológica, pautada no ensino de caráter instrumental, reforçando a dualidade estrutural na educação em detrimento de uma formação humana integral, omnilateral ou politécnica, dirigida para o exercício da cidadania e articulada à emancipação humana.

As propostas curriculares atuais, pautadas no ideário neoliberal, estão preocupadas em identificar e preparar os jovens para os ditames do sistema capitalista globalizado, projetando uma cidadania articulada aos seus interesses, conferindo aos jovens apenas o papel de trabalhador, produtor e consumidor. Assim, são muitos os desafios que os jovens das classes populares enfrentam diante de um modelo educacional segregacionista, excludente, que visa somente preparar para as atividades periféricas do mundo do trabalho.

Diante desse cenário, neste artigo, objetivamos realizar uma revisão bibliográfica sobre o ensino de História na educação básica e o seu papel formativo na construção de um cidadão crítico e politizado que possa inserir-se no mundo do trabalho. Nosso foco é discutir como o ensino de História pode contribuir para a formação desses jovens cidadãos críticos, emancipados, reflexivos e que assumem o compromisso de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Dividimos o artigo em dois momentos. No primeiro discutimos a relação entre o trabalho e a educação a partir da retórica capitalista neoliberal e as consequências para a classe trabalhadora. No segundo, analisamos os desafios e possibilidades para o ensino de História no que diz respeito ao seu papel formativo do jovem cidadão emancipado, para que este possa atuar de maneira autônoma e crítica diante das mudanças sócio-políticas no mundo do trabalho.

2. EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: UMA REPRODUÇÃO À LOGICA DO CAPITAL

O conceito de cidadania, por ser historicamente construído, vem sendo bastante discutido e disseminado nos discursos acadêmicos e políticos, como também nas questões educacionais. No ensino de História, esse termo tem sido utilizado desde a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros, sobretudo no seu papel formador de identidades nacionais.

Sobre o conceito de cidadania, nas propostas curriculares para o ensino de História, Bittencourt, afirma que:

A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em poucas propostas. E mais ainda, existe uma dificuldade em explicitar a relação entre a cidadania social e a política, e entre a cidadania e trabalho. (BITTENCOURT, 2013, p. 22)

Dessa forma, é necessário enfatizar o conceito de cidadania explicitando a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade, bem como a formação política dos alunos, implicando para uma revisão aprofundada desse conceito a partir do modelo capitalista vigente.

O ensino de História na contemporaneidade é permeado por desafios no que diz respeito à formação de cidadãos críticos, emancipados e agentes de transformação da realidade, que possam inserir-se no mundo do trabalho. Os modelos educacionais estão sempre ligados às funções políticas e econômicas relacionados às ideologias dominantes, ancorados em um projeto societário hegemônico, com centralidade e fortalecimento na dimensão econômica. (MOURA, 2013)

Nessa perspectiva, a educação destinada ao cidadão é unidimensional, voltada para a formação de competências destinadas à inserção dos jovens no mercado do trabalho, em detrimento de uma formação humana que integra os conhecimentos em sua totalidade tendo em vista uma concepção emancipatória.

Para Kuenzer (2002) o modelo de educação com centralidade na economia, reforça a dualidade estrutural na educação básica, marcando historicamente a educação brasileira, especialmente o ensino médio. Isso ocorre de maneira que, enquanto os filhos da elite conseguem reproduzir o academicismo, o acesso ao ensino superior e os melhores postos do mercado de trabalho, os filhos das classes populares conseguem apenas uma educação de caráter instrumental para desempenhar atividades periféricas do mundo do trabalho.

No contexto econômico neoliberal, as políticas educacionais destinadas aos jovens, filhos das classes trabalhadoras, constituem-se na oferta de programas e projetos de alívio à pobreza, constituídas de formações aligeiradas, profissionalizantes e de caráter assistencialista.

Diante disso, o Estado, ao invés de implementar e consolidar políticas que promovam a equidade educacional para inserção dos jovens no mundo do trabalho, implementa

“[...]programas e projetos que resultam em medidas compensatórias contribuindo para construção de uma cidadania aviltada, precarizada, mitigada. Enfim, da formação de meios ou de quase cidadãos, uma inclusão excludente”. (GARCIA,2006; KUENZER,2005 apud MOURA, 2013, p.129)

Nessa perspectiva, Moura (2013) acrescenta que essa dicotomia educacional constitui-se em um “apartheid que é coerente com a sociedade neoliberal, pois afinal, ela se nutre da desigualdade ao mesmo tempo em que se a alimenta, já que é essa a substância vital da competitividade”. (MOURA, 2013, p.112).

Não é de hoje que o modo de produção capitalista exige cada vez mais que os jovens adquiram a empregabilidade e qualificação profissional numa determinada área do conhecimento para atender as demandas do mercado. Entretanto, na atualidade, o neoliberalismo tem aumentado essas exigências como pressuposto para a inserção no mercado, como afirma Moura:

[...] O modo de produção capitalista vem se tornando hegemônico nos últimos séculos em escala global e, atualmente, em sua fase neoliberal, patrocina a exacerbação das desigualdades sociais e econômicas e do individualismo, imprescindíveis, segundo a sua lógica, ao aumento da competitividade, que, por sua vez, é o motor da economia de mercado. (MOURA, 2013, p.110)

Dessa forma, observa-se que a educação potencializa o fortalecimento do mercado e a valorização do capital humano, associada a uma concepção produtivista, pautando-se em critérios induzidos pela lógica do capital.

Nos anos 1960, a teoria do capital humano, já destacava a qualificação profissional como principal requisito para empregabilidade e para a produtividade do trabalhador. No interior dessa teoria, a educação, segundo Kuenzer (2002, p.60) “[...] se fundamenta na articulação entre política e produção e cujo objetivo é educar o homem capaz de ajustar-se à produção racionalizada, constituindo-se em uma das formas pelas quais a classe burguesa busca concretizar o seu projeto hegemônico”.

Reforçando essa perspectiva, Gentili (2002) observa que as mudanças na educação, sob a lógica da Teoria do Capital Humano, expressas na concepção produtivista, “[...] estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições ‘educacionais’ de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) de atingir o pleno emprego” (GENTILI, 2002, p. 49).

Diante dessa realidade Alves afirma que:

No interior dessa teoria vê-se a redução da educação a mero fator de produção. Fica evidente a perspectiva mercadológica que permeia a educação e a corrente preocupação em formar mão-de-obra qualificada para o modo de produção capitalista pautado na organização flexível do trabalho. A partir daí, incorporou-se uma pletera de conceitos chaves capazes de nortear a educação fetichizada para o “cidadão produtivo” na era da globalização – com destaque para a noção de competência. (ALVES, 2009, p. 7)

Desse modo, a educação é vista não como um bem social garantido pelo Estado, mas um investimento em que o jovem terá de estudar por si mesmo para adquirir a empregabilidade e o acesso ao mercado de trabalho. Com isso, os indivíduos seriam responsáveis pelo próprio desenvolvimento de suas capacidades e competências para ocupar funções exclusivamente técnicas.

No âmbito das transformações ocorridas no século XX, sob a égide do neoliberalismo, a educação passa a ser vista como algo meramente lucrativo, capaz de formar o trabalhador para o processo produtivo, “a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p. 26). Com isso, a educação se caracteriza não no sentido de formar o cidadão crítico e emancipado, mas aliada a uma perspectiva mercadológica para obtenção do lucro, preocupada em formar mão de obra qualificada para o fortalecimento da economia.

Nesse contexto, o viés adaptativo da educação se caracteriza como “[...] qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo, etc.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Com a economia ancorada aos ditames do capitalismo, consagra-se o termo “cidadão produtivo” com habilidades e competências para maximizar a produtividade e permanência no mercado de trabalho.

Diante disso, o “cidadão produtivo [...] refere-se ao trabalhador capaz de gerar mais valia. O que significa submeter-se às exigências que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 53)

Retratando historicamente a política educacional brasileira, no âmbito das transformações do neoliberalismo, visando potencializar o trabalho alienado, hegemônico pelo o capital financeiro, a educação foi submetida às orientações das agências multilaterais, particularmente, o Banco Mundial, conforme afirma Oliveira (2002). Essas orientações resultaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seus Artigos 35º - II, que objetiva, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do

educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 1996).

Para Oliveira (2002), a reforma do ensino médio ao estabelecer a responsabilidade de formar para uma atividade específica no mercado de trabalho, retira do seu interior os conteúdos fundamentais para uma formação mais integral do aluno, contribuindo para a exclusão dos estudantes das camadas populares o acesso a conteúdos fundamentais ao exercício da cidadania.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a LDB, aprovada nos anos 1990, representou um retrocesso no ensino médio e técnico, visto que, o Decreto 2.208/97 reforçou a dualidade educacional, assumindo, o ideário pedagógico do capital ou do mercado, pautados na pedagogia das competências para a empregabilidade.

Assim, as políticas educacionais ligadas às teses neoliberais se justificam com base na necessidade de formar o jovem cidadão capacitado para a integração do modelo da economia globalizada. No entanto, as consequências desse modelo são desastrosas para o trabalhador, visto que o modelo neoliberal e sua reestruturação produtiva, no geral, têm afetado as relações de trabalho, ampliando a situação de desemprego e falta de condições de trabalho através da precarização e da desregulamentação.

De acordo com Antunes (2015), a sociedade contemporânea globalizada presencia um cenário crítico, pois a lógica do sistema produtor vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados.

Neste cenário de crise estrutural, “[...] destrói-se a força humana que trabalha, destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho, [...] criando-se uma monumental sociedade do descartável”. (ANTUNES, 2015, p.225).

Diante das mudanças no mundo social do trabalho, a educação apresenta-se como campo de disputa hegemônica em que deve apenas habilitar os trabalhadores de forma técnica e ideológica para o trabalho, para atender às demandas de mercado e o desenvolvimento econômico da nação nos valores impostos pelo sistema capitalista.

Nessa perspectiva, Oliveira, afirma que:

Como no âmbito do regime capitalista, as mudanças na forma de organização e de gestão do processo de produção objetivam a perpetuação do processo de exploração da classe trabalhadora e, por conseguinte, a afirmação da dominação burguesa; o

principal agente responsável pelas transformações é o próprio capital. (OLIVEIRA, 2009, p.149)

No atual contexto, em que a pedagogia do trabalho é perpassada por profundas contradições que marcam a relação trabalho e educação, é necessário refletir sobre a construção de um projeto contra hegemônico que consiga romper com a lógica da racionalidade financeira, e formar um novo tipo de cidadão ético e politicamente comprometido com a construção de uma nova sociedade igualitária.

Partindo dessas análises, a nova configuração no ensino de História na educação básica no final do século XX e início do século XXI, pautado no ideário neoliberal, está ligado à dimensão econômica, no que diz respeito à formação de habilidades e competências necessárias à constituição de um trabalhador consumidor para o mercado; e à dimensão política, com finalidade da formação básica para o exercício da cidadania. (SILVA; FONSECA, 2012).

Com isso, a ideia de cidadania a partir da retórica neoliberal está vinculada à economia e ao mercado, tendo em vistas à formação de um “cidadão pleno” de habilidades e competências que saiba resolver problemas diante das mudanças do modelo produtivo vigente.

Ensinar História na contemporaneidade

No contexto de influência da política neoliberal sobre a educação, os historiadores e demais profissionais que atuam no campo educacional deparam-se com inúmeros desafios que regem diariamente a prática pedagógica. Lutar pela construção de um posicionamento crítico dos alunos diante da realidade social e das mutações temporais é fundamental para conduzi-los na busca da sua emancipação enquanto cidadão.

No entanto, é necessário problematizar como o ensino de História tem se enquadrado diante de tais transformações socioeconômicas e políticas e como tem se estabelecido na perspectiva educacional influenciada pelos interesses neoliberais. Diante desse contexto, consideramos que o ensino de História pode contribuir para que o estudante enfrente os desafios da sua realidade social, bem como buscar alternativas de educá-lo para que se torne um cidadão emancipado.

Com o fim da ditadura militar, a disciplina História volta a atuar nas propostas curriculares de maneira mais autônoma. Esse processo ocorria em meio a vários problemas

que indiretamente no âmbito do ensino. Nesse contexto de reabertura política, muitos filhos de trabalhadores “começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente” (BITTENCOURT, 2013, p.13).

Diante desse cenário, os professores de História buscavam participar da elaboração das propostas curriculares com o intuito de formular algo que viesse a contribuir de maneira mais eficiente para as dificuldades enfrentadas dentro do contexto escolar, bem como as mudanças que envolvem a sociedade capitalista globalizada.

Nesse período de transição democrática, entre as décadas de 1980 e 1990, foram intensos os debates sobre os rumos a serem dados à educação brasileira. Em relação à educação básica, os pesquisadores do campo do trabalho e educação defendiam uma educação unitária, omnilateral e politécnica, capaz de romper com as dicotomias entre a formação geral e específica. Com isso, afirmava-se a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

A concepção de trabalho como princípio educativo, no seu sentido ontológico e ético-político, equivale a dizer que o ser humano é produtor da sua realidade, pois dela se apropria e pode transformá-la, a fim de tornar-se sujeito de sua própria história. Saviani (2007) reforça que os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo se resumem no trabalho como base da existência humana, na medida em que os homens agem sobre a natureza, transformando-a e ajustando às suas necessidades.

No tocante à politecnicidade, esta por sua vez, caracteriza-se como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, que, a partir da abordagem marxista, implica união entre a escola e trabalho, ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo e, com isso, proporcionar a todos uma compreensão do mundo do trabalho.

Para Saviani (1997), a proposta de concepção marxista de educação, formulada pela LDB (9.396/96), no curso dessa trajetória ficou apenas menções genéricas, inconsistentes e ambíguas ao conceito de politecnicidade. Embora abordasse a concepção da relação trabalho, educação e formação integral humana ou omnilateral dos indivíduos para o exercício da cidadania, não assegurou o seu desenvolvimento na prática.

Outro ponto bastante evidenciado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) é a questão da preparação para o exercício da cidadania:

Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (artigo 2º da LEI Nº 9.394 de 20/12/1996).

Está explícito em lei que o Estado tem a competência para conduzir e preparar o educando para o pleno exercício da cidadania e para trabalho. Entretanto, ao longo do tempo o conceito de “cidadania” sofreu mudanças de sentido em diferentes contextos históricos. Na atualidade, vem sendo bastante apropriado pelo modelo capitalista e neoliberal que ressignificou seu sentido. A lógica capitalista atribui o termo cidadania a uma “concepção universalizante dos direitos humanos (políticos, sociais, econômicos, culturais etc.) que acaba gerando um conjunto de falsas promessas caracterizadas pela improdutividade, pela falta de reconhecimento social” (GENTILI, 1996, p. 20), e pela criação de um cidadão competitivo, aquele que é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso e está apto a se adaptar as mudanças no mundo do trabalho.

No âmbito do ideário pedagógico, o neoliberalismo firmou as “noções de polivalência, qualidade total, empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.52)

Vê-se que, esses posicionamentos acabam refletindo as inúmeras crises que temos vivenciado e que abrangem os diversos setores da sociedade, por isso, tornam-se relevantes as discussões que regem as diversas formas de organização do trabalho, bem como as reflexões sobre as metamorfoses sociais e políticas ao longo da história.

Bittencourt (1997) afirma que foi justamente por meio dessas transformações sociais que as propostas curriculares também sofreram alterações “passou a serem repensadas sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, à mundialização e as transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica” (BITTENCOURT, 1997, p.18).

Está presente em grande parte das propostas curriculares que o ensino de História tem como uma das suas finalidades:

Contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. Ao se estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 1997, p.19).

De acordo com essa finalidade do ensino de História, a formação do pensamento crítico está diretamente relacionada à compreensão e transformação da realidade social

vivenciada, o entendimento da expressão “sentir-se sujeito histórico” (BITTENCOURT, 2013, p. 19) reflete na formação da cidadania ativa e emancipação social e política por parte dos estudantes.

No âmbito das instituições escolares, percebemos um público de estudantes extremamente diversificado, que possuem uma pluralidade cultural imensa e são através dessas diferenças que devemos buscar uma aprendizagem sócio-interacionista. Fonseca (1993) enfatiza que para realizarem essa integração, os professores podem inseri-los no processo de ensino-aprendizagem de maneira ativa, isto é, buscando métodos para incentivar os alunos a serem agentes da sua própria história, instigando-os para desenvolverem reflexões e análises sobre os desafios que permeiam o mundo do trabalho e a sua vivência de maneira geral para que possam desenvolver sua criticidade.

No entanto, ensino de História vem sofrendo bastante para conseguir executar essa finalidade, uma vez que com a influência neoliberal, sobretudo no que diz respeito à competitividade, nota-se que há um discurso bastante presente sobre a disciplina colocando-a apenas para servir de auxílio na progressão dos estudos, “passar no ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio). Mas, ensinar História vai muito além, trata-se de vincular seus princípios e conceitos à formação integral. Ciavatta justifica que:

[...] com a formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2010, p. 85)

A perspectiva evidenciada por Ciavatta (2010) relaciona-se com a Educação Profissional, uma das modalidades de ensino e educação, pela qual justifica que a educação básica deve integra-se as múltiplas dimensões da vida do jovem educando, tornando-o um sujeito ativo e politizado e não apenas um executor de funções específicas.

De acordo com Frigotto (2012), contemplar a omnilateralidade na formação básica do jovem enquanto cidadão constitui-se como algo indispensável:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. [...] Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem. (FRIGOTTO, 2012, p. 267)

Essa formação de caráter omnilateral busca atingir três dimensões que são fundamentais nos processos educativos: o trabalho, a ciência e a cultura. A primeira dimensão, o trabalho, é compreendido como algo próprio da vida do ser humano que desde o início da humanidade utilizou a racionalidade para transformar a natureza de acordo com as suas necessidades, portanto, possui, nesse sentido, um valor de uso. A ciência é caracterizada como a produção dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Por último, a cultura é compreendida como as diversas manifestações artísticas bem como os princípios étnicos que envolvem as normas da sociedade.

Bittencourt (2013) cita o pensamento do historiador André Segal o qual afirma que há uma falta de valorização dessa integralidade do indivíduo nos níveis fundamental e médio da educação básica. Segundo o autor, a História tem o papel de contribuir para a formação do jovem que mesmo estando em pleno processo de desenvolvimento físico e mental, enfrenta um cotidiano complexo, tendo inúmeros problemas como a violência, desemprego, greves, falta de perspectivas com relação a oportunidades de crescimento profissional e, por isso, necessita de refletir sobre todos esses acontecimentos que estão a sua volta.

Paulo Freire (2005), na obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca a relevância de se dialogar sobre a realidade vivenciada, expressando que “[...] se os homens são produtores desta realidade e se esta na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2002, p. 16). Freire faz menção à ação emancipatória que o jovem educando precisa deter para que sua vivência não seja tão somente de dominação e exclusão.

A obtenção de uma postura crítica e libertadora por parte dessa juventude que encontra-se em plena transformação não constitui-se uma tarefa fácil, na maioria dos casos o jovem, enquanto sujeito histórico, encontra-se adaptado a sua realidade de opressão, algo que acaba contribuindo para que se mantenha e ao mesmo tempo se reproduza uma estrutura social na qual existem os privilegiados e os oprimidos. Freire explica que:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2005, p.19)

Diante dessa conjuntura, o professor de História precisa ser um educador crítico que reconheça as diversas situações contraditórias gerenciadas pela sociedade capitalista. Deve-se

problematizar juntamente com o aluno sobre essas mesmas contradições que encontram-se materializadas na vida cotidiana, promovendo, assim, diálogos acerca das visões de mundo por parte de cada segmento social e suas formas de atuação.

Quando o historiador-educador problematiza na sua prática pedagógica as ideias relacionadas à reprodução social e a subordinação aos moldes da produção capitalista, está trilhando o caminho para que seus alunos adquiram uma educação emancipatória, autônoma e uma posição crítica da realidade. Por isso, ele compreende que as diversas áreas do saber, História, Política, Filosofia, Economia, entre outras, devem ser ensinadas numa perspectiva de vinculação com as experiências de vida dos alunos.

Através do que já mencionamos, percebemos que a História se faz importante nessa busca por uma formação humana integral e emancipatória do educando. É a partir dessas análises que o professor irá refletir sobre sua prática, bem como propor mudanças no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, sempre tendo como propósito maior a autonomia intelectual, política e social dos alunos diante de uma realidade extremamente voltada para o individualismo e interesses capitalistas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, refletimos acerca das perspectivas de se trabalhar a História como formação educacional integral e emancipatória, bem como as dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessa prática, além disso, permitiu analisar a conjuntura das políticas neoliberais e sua inserção nos projetos educacionais.

De modo geral, o ensino de História vem buscando cumprir com uma das suas principais finalidades, nessas últimas décadas, que é estimular o educando a realizar uma leitura crítica do meio social no qual está inserido. No entanto, é notório que educadores sofrem constantes desafios na sua prática pedagógica, em decorrência das pressões capitalistas que viabilizam a educação como mecanismo para atender cada vez mais os interesses do mercado de trabalho, direcionando uma formação conteudista, unilateral, específica e aligeirada que não possibilitam reflexões mais profundas acerca da realidade social vivenciada.

De acordo com a importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos educacionais que tenham como foco a formação omnilateral do indivíduo para que este possa ter acesso não somente aos conhecimentos específicos, mas também a uma

formação que esteja atrelada à compreensão dos desafios sociais que o cerca, possibilitando um ensino de maior qualidade para que o jovem torne um ser humano político e socialmente emancipado.

REFERÊNCIAS.

ALVES, Giovanni; PUZIOL, Jeinni. As metamorfoses do mundo social do trabalho e a educação profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2009. **Anais...** Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015. cap.12. p. 225- 234.

BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. cap. 2. p. 13-22.

BRASIL, **Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> > Acesso em: 18 out. 2017.

FONSECA, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas. Papiros, 1993.p.93-138.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 13 ed. 1996. p. 23-90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 34 ed.2005. p.13-19.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 265-272.

_____.; CIAVATTA, Maria. Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou ser Humano Emancipado? **Revista, Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. n.1, p.45-60. 2003.

_____.; _____.; RAMOS; Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-87.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____.; SILVA, Tadeu. (Orgs.). **Escola S. A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNT, 1996. P. 9-49.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José, SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo. HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-30.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**: As relações de produção e educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002. p.60.

MOURA, Dante. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: Implicações para o trabalho e para a educação. In: _____. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. cap.4. p. 109-138.

OLIVEIRA, Ramon. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**. Pelotas. p. 141 – 160. janeiro/abril .2009.

_____. Ensino médio e Educação profissional: Reformas excludentes. **Revista Educar**. Curitiba, n. 20, p. 279-298. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetórias limites e perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. cap.1.p.1-34

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Campinas, v.1, n.1, p. 131-152. 2002.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. 4ed. 2012. Campinas, SP: Papirus, 2012.cap.2. p.61.

WHAT KIND OF CITIZEN SHOULD WE EDUCATE? TEACHING HISTORY CHALLENGES IN BASIC EDUCATION

***Abstract:** This study aims to analyze and discuss the challenges and possibilities of History teaching in basic education, as well as the education of young citizens to the world of work, in the face of the socio-political and economic changes that permeate society controlled by the principles of neoliberalism. We aim to discuss and highlight the consequences of the educational model that is designed to educate young people from the low-income classes, that indicate a unilateral, exclusionary education that only meets the yearnings and needs of the capital. Thus, we analyzed how the teaching of History can contribute to the development of a*



citizenship that considers the emancipatory and integral human formation in such a way that the young people are able to understand and change the reality in which they are inserted, cooperating to the development of a just and egalitarian society.

Keywords: *History Teaching. Capitalistic society. Youth. World of work. Emancipated citizen.*

DA UNIVERSIDADE AO MUNDO DO TRABALHO: PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE FUTUROS GESTORES

Farinha, Corina Alves¹ - farinha.corina@gmail.com

FaPP - CBH – UEMG - Rua Major Lopes, 574 – Bairro São Pedro
CEP 30330-050 Belo Horizonte – MG- Brasil

Moura, Patrícia Rosânia de Sá² - mourapatricia72@hotmail.com

FaPP - CBH – UEMG - Rua Major Lopes, 574 – Bairro São Pedro
CEP 30330-050 Belo Horizonte – MG- Brasil

***Resumo:** Trata-se da formação profissional de 120 futuros gestores para o mundo do trabalho frente à diversidade sexual. O objetivo foi sensibilizar os estudantes para a percepção de atitudes discriminatórias e/ou preconceituosas com pessoas LGBT no ambiente organizacional. Os dados indicam a adoção de práticas inclusivas relativas aos conteúdos das disciplinas no âmbito das políticas públicas em direitos humanos e gestão de pessoas adotadas no currículo dos cursos da instituição pesquisada.*

***Palavras-chave:** Formação profissional. Mundo do trabalho. Diversidade sexual.*

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade humana é ainda um assunto tratado com restrições e melindres. Todavia é inegável a discussão do tema na academia e na mídia, no ambiente de trabalho, no judiciário, nas rodas e redes sociais. Os movimentos sociais pressionam o governo no tocante a ações afirmativas, voltadas aos direitos da população de Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais - LGBT. Ações como o de reconhecimento do nome social, o casamento homoafetivo integram

¹ Mestre em Educação Tecnológica – CEFET-MG; Bacharel em Administração de Empresas – Faculdade São Luís – São Paulo – SP.

² Doutora em Educação na Université de Genève/Suíça, Mestre em Psicologia Université Catholique de Louvain/Bélgica, Psicóloga pelo Unicentro Newton Paiva/BH.

a trajetória sobre o preconceito (TERRA, 2014) contribuindo, significativamente, para o debate sobre diversidade sexual.

Dessa maneira, há desafios a serem transpostos no mundo da escola e do trabalho e entende-se que a discussão sobre o tema contribui para o seu entendimento e diminuição de ações prejudiciais às pessoas LGBT, sobretudo em sala de aula, local de formação de futuros gestores.

Assim, com o objetivo de desenvolver competência em gestão de pessoas de 120 discentes, foi proposto em sala de aula a estratégia de solução de problema e a coleta de dados que mapearia a percepção desses alunos sobre a inclusão da diversidade sexual no mundo do trabalho. A opção metodológica de ensino e aprendizagem apoia-se na concepção de educação libertadora e problematizadora e do papel do educador nesse contexto (FREIRE, 2000). A solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre professor e aluno e a aprendizagem é concebida como a resposta do aluno ao desafio de uma situação-problema (BORDENAVE; PEREIRA, 2012).

No total participaram da pesquisa 120 discentes, cuja autorização foi coletada por escrito. Salienta-se: a atividade não foi pontuada e aqueles que não quiseram responder o questionário, contribuíram nas atividades e discussões em sala. Os sujeitos da pesquisa foram discentes da graduação dos Cursos de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Processos Gerenciais e Gestão Pública da Faculdade de Políticas Públicas – Campi Belo Horizonte – Universidade do Estado de Minas Gerais e responderam a seguinte questão-problema: “Sou gestor (a) em uma organização. Num processo seletivo tenho uma vaga e dois candidatos com perfil adequado. Na entrevista percebo, de alguma forma, que um deles é heterossexual e o outro LGBT. Qual candidato eu admito?” Constatou-se que os alunos adotaram a perspectiva do princípio da diversidade sexual sugestivo da aplicação da justiça social preconizada pelas políticas públicas norteadora dos processos educativos da instituição de ensino pesquisada.

2 DESENVOLVIMENTO

Direitos humanos e a diversidade sexual

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Organização das Nações Unidas, ONU, em 10 de dezembro de 1948, expressa a universalidade, interdependência,

indivisibilidade e inter-relação dos direitos humanos. Diante dessa concepção, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” No entanto, em diferentes partes do mundo, os princípios da igualdade e não discriminação tendem a ser violados em razão da diversidade das manifestações humanas, no âmbito cultural, étnico, sexual (ONU, 2014).

No âmbito da diversidade sexual tais violações, desde o início de 1990, são registradas pelos mecanismos de direitos humanos das ONU. O debate em torno do tema é desenvolvido mundialmente pela ONU e visa conscientização para a igualdade de direitos a lésbicas, gays, homossexuais e transexuais. Em 2006 a Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos, em nome de uma coalizão de organizações de direitos humanos, desenvolveram um projeto com o objetivo de desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero, no sentido de dar mais clareza e coerência às obrigações de direitos humanos dos Estados. O projeto foi aprovado por unanimidade e originou o documento, intitulado Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Os Princípios de Yogyakarta afirmam normas jurídicas internacionais vinculantes, que devem ser cumpridas por todos os Estados. Os Princípios prometem um futuro diferente, onde todas as pessoas, nascidas livres e iguais em dignidade e prerrogativas, possam usufruir de seus direitos, que são natos e preciosos (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007).

Em 2011 no plenário da ONU, foi aprovada a resolução, nº 1719 intitulada, Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Em 2012 a ONU lança Campanha “Livres & Iguais” acompanhada de uma cartilha com o objetivo de orientar governos e sociedade civil sobre direitos de comunidade LGBT. No Brasil, em 2013, a publicação recebeu o título Nascidos livres e iguais - Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos, centra-se em cinco obrigações dos Estados: proteger contra violência homofóbica; prevenir a tortura; descriminalizar a homossexualidade; proibir a discriminação; e defender liberdades civis (UNAIDS BRASIL, 2013).

Em 26 de setembro de 2014, o Conselho de Direitos Humanos da ONU adotou a resolução nº 1719 cujo objetivo é compartilhar boas práticas e maneiras de superar a violência e a discriminação na aplicação do direito internacional dos direitos humanos e das normas existentes. O Brasil, um dos países que apresentou o projeto de resolução destacou a

importância de combater a violência e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero (ONU, 2014).

Políticas públicas para a população LGBT

O acesso e a promoção da não discriminação por orientação sexual visando, entre outros objetivos, o Direito à Educação e ao Trabalho, estabeleceu-se no Brasil, por meio de uma política veiculada pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação intitulada Brasil Sem Homofobia Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004). Segundo essa política os Sistemas de Ensino devem fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBT (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

No ambiente de trabalho as ações visam articular, em parceria, com o Ministério Público do Trabalho, a implantação de políticas de combate à discriminação a gays, lésbicas e travestis no desenvolvimento de programa de sensibilização de gestores públicos. Além disso, deve apoiar e fortalecer a rede de Núcleos de Combate à Discriminação no Ambiente de Trabalho das Delegacias Regionais do Ministério do Trabalho e Emprego, fiscalização do trabalho, acesso ao emprego, trabalho e renda (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

Em 2013, o Instituto Ethos promove o debate estimulando as empresas a adotar ações para a construção de um mercado de trabalho que respeite e promova os direitos humanos em geral e os direitos LGBT em particular. A publicação denominada O Compromisso das Empresas com os Direitos Humanos LGBT – oferece Orientações para o Mundo Empresarial em Ações Voltadas a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, no âmbito do Grupo de Empresas e Direitos Humanos (ETHOS, 2013).

Em 2014 a cultura de inclusão nas empresas é incentivada mediante a publicação do projeto “Construindo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho: combatendo a homo-lesbo-

transfobia” que oferece diretrizes para a promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT no mundo do trabalho. O documento é fruto de uma construção conjunta entre organismos da ONU Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014), Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2014) e o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (UNAIDS, 2014) além de representantes de empregadores, trabalhadores, governo, sindicatos e movimentos sociais ligados aos temas LGBT e HIV/AIDS. Trata-se de um manual contendo casos, apresentando sugestões e orientações baseadas em procedimentos simples, exigindo, no entanto, comprometimento efetivo com o tema da igualdade de oportunidades e de tratamento. É sugerida a vinculação do emprego do conteúdo às estratégias de gestão de pessoas, às ações gerais de valorização da diversidade ou às ações especificamente relacionadas à valorização da diversidade sexual (PNUD, 2014).

Por outro lado, algumas pesquisas realizadas na academia, tais como de Limongi França e Mecchi (2006), de Garcia e Souza (2010) e de Silva e Carrieri (2012) abordam o tema no âmbito de organizações privadas. Nestes trabalhos a diversidade sexual mostra-se cada vez mais explícita nas organizações, porém as políticas de acolhimento sem reservas ao profissional LGBT, ainda são incipientes. Salientam Baumgardt (2010), Almeida e Martins (2013) aspectos legais e práticas discriminatórias na área trabalhista que estão mais frequentes no judiciário brasileiro. Enfatizam Souza; Siqueira, Ferreira e Zauli-Fellows (2006) a necessidade de uma agenda de pesquisa abordando o tema no mundo do trabalho.

Além disso, há pesquisas, divulgadas na mídia, realizadas por entidades como a Associação Brasileira de Recursos Humanos, ABRH (2015). Constatou-se que as organizações não difundem práticas relativas ao quesito respeito aos trabalhadores LGBT apresentando fracas ações efetivas contra o preconceito. Outra pesquisa, intitulada Demitindo Preconceitos, (SANTOCAOS, 2015), realizada com o grupo LGBT, envolveu 230 entrevistados. Verificou-se que 47% declaram sua orientação sexual, 90% contam para os colegas, 32% para algum superior e apenas 2% conversam com o gestor de Recursos Humanos. Entre os motivos para não se declarar, estão o medo de ser demitido ou de ser discriminado. Além disso, 40% afirmam que já sofreram discriminação por orientação sexual no trabalho. A pesquisa aponta situações como fofocas, piadas sem consentimento, assédio moral e exposição ou afastamento de colegas (EXAME, 2015).

Gestão de Pessoas nas Organizações

Gestão de pessoas é a maneira pela qual uma organização orienta o comportamento humano no trabalho. Para isso elabora princípios, estratégias, políticas e práticas ou processos de gestão. Os gestores adotam tais diretrizes para atuar junto às pessoas que trabalham na organização. O modelo é influenciado por fatores externos e internos, tais como contexto sócio-histórico e a características específicas de cada organização (FISCHER, 2002).

Desde o final dos anos 1980, as organizações passam por mudanças em virtude de transformações econômicas, sociais. Para se adequarem ao novo panorama competitivo da globalização da economia e desenvolvimento sustentável, do incremento científico e tecnológico, e dos movimentos sociais as organizações adotam pressupostos estratégicos na gestão de pessoas. Estratégia resulta de um processo de decisão (ALBUQUERQUE, 2002). Estratégia é a capacidade de análise do ambiente externo e interno à organização percebendo cenário mercadológico em virtude de forças e fraquezas, ameaças e oportunidades.

Nesse contexto as pessoas são vistas como fonte de vantagem competitiva e o comportamento humano deve alinhar-se às estratégias da organização, salienta Albuquerque (2002). Além disso, um elemento passa a integrar a gestão das pessoas nas organizações é a competência. As organizações devem desenvolver suas competências essenciais. “Uma competência essencial é um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer um determinado benefício aos clientes” assinala Fischer (2002, p.30). Quanto aos trabalhadores, estes passam a ser avaliados pelo critério da mobilização dos saberes, saber, conhecimentos; saber-fazer, experiência; e o saber-ser relativo ao saber comportamental, em situação de trabalho (ZARIFIAN, 2001, 2003). A principal tarefa da gestão de pessoas é desenvolver e estimular as competências humanas necessárias para que as competências organizacionais da empresa se viabilizem, explica Fischer (2002).

Integrado à estratégia encontra-se o recrutamento e seleção, meio pelo qual as pessoas ingressam na organização (DUTRA, 2009). Recrutamento e seleção é um processo destinado ao preenchimento das vagas em aberto, com candidatos que apresentem características e competências pessoais adequadas ao perfil profissional estabelecido pela empresa contratante. Cada organização estabelece um rol de competências que são importantes para o alcance dos objetivos organizacionais (LE BOTERF, 2003).

O ensino de Gestão de Pessoas com foco na diversidade

Embora o fator “diversidade” deva ser contemplado em todos os níveis da educação, em todos os espaços escolares e em várias disciplinas, é na disciplina de gestão de pessoas que ele se encontra mais presente. Isto é, uma disciplina que prepara futuros gestores no trato dos aspectos humanos no trabalho sob várias perspectivas, desde o ingresso de um indivíduo em uma organização até a sua saída, incluindo ainda fatores relativos à saúde dos trabalhadores. Nessa perspectiva, o fenômeno da diversidade é contemplado em todos os âmbitos, onde o docente não ensina apenas conteúdos, mas principalmente atitudes. O professor dessa disciplina tem uma responsabilidade ainda maior em explorar com mais propriedade a diversidade para formação de futuros gestores. Para Cifali (2012), Tardif e Lessard (2005) o trabalho docente, é uma profissão humana e de interações, caracterizada pela dimensão relacional e afetiva entre o professor e o estudante que tem necessidade de aprender. O professor, destacam Tardif e Lessard (2005), trabalha com, para e sobre o humano. No caso da disciplina de gestão de pessoas, cabe ainda ao professor ensinar aos educandos a lidar com os aspectos humanos no ambiente organizacional.

Para que o docente possa explorar o conteúdo relativo à diversidade, sobretudo a diversidade sexual com mais propriedade, o desenvolvimento de competências voltadas para o autoconhecimento, aos próprios valores e preconceitos, se fazem necessários. O educador é um formador de opiniões em potencial, prepara futuros profissionais e sua prática docente pode influenciar as atitudes e o comportamento dos educandos. Por isso a importância de uma reflexão constante de sua prática, como afirma Freire (1991, p. 58) “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

3 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa quantitativa de natureza exploratória e descritiva. Segundo Gonçalves e Meirelles (2004) uma pesquisa de abordagem quantitativa busca ainda, identificar o nível de conhecimento, as opiniões, as impressões, os hábitos e os comportamentos, a partir da totalidade das respostas dos indivíduos que na interação com o seu sistema social são influenciados por este. Enquadra-se em pesquisa exploratória, porque visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, pois pretende estudar um fenômeno atual, ainda pouco examinado no Brasil.

Estudos exploratórios fornecem subsídios que auxiliam a descrever os elementos e situações do tema explorado de forma mais precisa. Por outro lado, conforme enfatiza Richardson (1999, p.17), a análise de natureza exploratória busca descobrir as semelhanças entre fenômenos, quando “os pressupostos teóricos destes não estão claros, ou são difíceis de encontrar. Nessa situação, é necessário que se faça uma pesquisa não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas, sobretudo para determinar a existência de relação.”

A investigação caracteriza-se também, como um estudo descritivo, que segundo Malhotra (2006), o caráter descritivo da pesquisa busca em uma população definida determinar um perfil ou uma caracterização e identificar fatores, parâmetros, ou informações que possam ser relacionados por influência ou, mesmo, por diferenciação.

A abordagem metodológica proposta diante do problema de pesquisa é a realização de um estudo de caso, tendo em vista que o objeto principal em estudo se reporta a identificação das percepções de futuros gestores, hoje estudantes dos cursos de Gestão da Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves – Campi Belo Horizonte – Universidade do Estado de Minas Gerais - FaPP/CBH/UEMG. Para Yin (2005, p.32) um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Segundo Yin (2005) quando se trata de um estudo de caso a definição da unidade de análise deve estar relacionada à maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas. A unidade de análise é a citada instituição de ensino e os sujeitos de pesquisa, o discente, tecnólogo dos cursos de Gestão Pública, Gestão do Terceiro Setor e Gestão de Recursos Humanos. Os estudos de caso segundo Yin (2005), reúnem numerosas e detalhadas informações acerca de uma situação, podendo utilizar-se de várias técnicas de coleta de dados. Para consecução desta pesquisa, os dados foram coletados por meio de questionário e visaram apreender as percepções de discentes dos cursos de tecnologia em gestão sobre a inclusão da diversidade sexual nas organizações.

Por se tratar de um estudo exploratório, algumas limitações poderão ser observadas na análise dos resultados (YIN, 2005) como a dificuldade de generalizar dados a partir de um único estudo de caso. Mas, o objetivo é explorar e conhecer melhor a área em pesquisa, bem como destacar a importância para o mundo do trabalho.

Unidade de Análise: Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves, FaPP/CBH/UEMG

A instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa é a Universidade do Estado de Minas Gerais, no Campus Belo Horizonte, na Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves, FaPP/CBH/UEMG, selecionada intencionalmente por facilidade de acesso às informações necessárias para a eficiência deste trabalho.

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG foi criada pelo Art.81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989. O parágrafo primeiro do Art.82, do mesmo Ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior instituída pelo Estado ou com sua colaboração, optar por serem absorvidas como unidades da UEMG. A Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves, Campus de Belo Horizonte, Universidade do Estado de Minas Gerais – FaPP/CBH/UEMG – foi criada pela resolução CONUN/UEMG n° 78/2005, de 10 de setembro de 2005, com vistas a contribuir para a consolidação da missão institucional da UEMG relativa ao desenvolvimento de projetos de expansão e diversificação dos cursos oferecidos e, para a ampliação do acesso ao ensino superior no Estado. A FaPP oferece os seguintes cursos de graduação: Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Gestão Pública e Tecnologia em Processos Gerenciais (UEMG, 2015).

Metodologia de ensino-aprendizagem: a problematização da realidade

A problematização da realidade acontece por meio da análise de uma situação problema. De acordo com Perrenoud (1999p. 58) “uma situação problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado”. Para Bordenave e Pereira (2012, p.38) “a solução de um problema consiste em elaborar um novo princípio combinando com princípios já aprendidos”. Assim, baseados em princípios aprendidos sobre gestão de pessoas, heteronormatividade e ações afirmativas governamentais o tema da diversidade sexual foi contextualizado. Posteriormente os alunos receberam, em uma folha impressa, a tarefa de analisar a seguinte situação-problema: “Sou gestor (a) em uma organização. Num processo seletivo tenho uma vaga e dois candidatos com perfis adequados. Na entrevista percebo, de alguma forma, que um deles é heterossexual e o outro LGBT. Qual candidato eu admito?”

Segundo Perrenoud (1999, p.58) uma situação-problema “deve oferecer resistência suficiente, que leve o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como suas

representações, de maneira que leve ao seu questionamento e à elaboração de novas ideias”. A análise de 21 afirmativas, manifestando grau de concordância das situações expostas, por meio de uma escala de 5 pontos, de natureza paramétrica ou intervalar, com alternativas que variaram de “Concordo plenamente” a “Discordo plenamente” forneceu dados referentes a práticas e concepções dos alunos sobre as pessoas LGBT e sobre a qual candidato admitiram. Na citada escala, os pontos foram caracterizados pelas medidas (1) – concordo plenamente, (2) – concordo e (3) indiferente, (4) discordo, (5) discordo plenamente. O propósito foi identificar o princípio sobre o qual se assenta as práticas dos futuros gestores no tocante à gestão de pessoas na inclusão da diversidade sexual. As afirmativas foram construídas com base no referencial teórico contemplando o princípio da heteronormatividade e diversidade sexual.

4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dados demográficos

Salienta-se que do total de 120 participantes, alguns não responderam todas as questões. O que sugere certo desconforto frente ao tema colocado.

A seguir são apresentados os dados demográficos dos participantes na TABELA 1.

TABELA 1 – Dados demográficos dos participantes

Dados do perfil	Categoria	Quantidade	Percentual
Faz parte grupo LGBT	Sim	13	11,37%
	Não	102	88,7%
Gênero	Masculino	50	42,4%
	Feminino	68	57,6%
Faixa Etária	Até 25 anos	40	33,3%
	Entre 26 a 30 anos	33	27,5%
	Entre 31 a 35 anos	23	10,8%
	Entre 36 a 40	9	7,5%
	Acima de 41 anos	15	12,5%
Experiência Profissional	Menos de 2 anos	24	21,8%
	Entre 2 a 10 anos	51	46,4%
	Entre 11 a 20 anos	35	31,8
Formação Acadêmica	Primeira Graduação	56	46,7%
	Graduados e Pós-graduados	64	53,3%

Fonte: Os autores

Concepção dos estudantes frente à situação-problema

A TABELA 2 descreve o tratamento dado pelos estudantes para a seguinte situação-problema colocada pelos pesquisadores: “Sou gestor (a) em uma organização. Num processo seletivo tenho uma vaga e dois candidatos com perfis adequados. Na entrevista, percebo, de alguma forma, que um deles é heterossexual e o outro LGBT. Qual candidato eu admito?”

Para apresentar os dados, na TABELA 2, optou-se pela somatória das porcentagens obtida nas alternativas concordo (C) e concordo plenamente (CP), bem como a somatória das alternativas discordo (D) e discordo plenamente (DP), sendo mantidas as respostas “Indiferente”.

Os resultados apontam que o fato de contratar ou não um candidato LGBT não está relacionado à questão da sexualidade. Por meio dos dados coletados, observa-se ainda que, de um modo geral as razões de se contratar um LGBT ou um heterossexual não apresentam diferenças. Nessa perspectiva a não contratação de ambos tem muito mais uma relação com as competências exigidas para a função do que pela sexualidade.

TABELA 2: Concepção dos estudantes sobre os candidatos

Motivos para contratar um candidato heterossexual	C+CP	Indiferente	D+DP
Heterossexual é o modelo tradicional de sexualidade, sou conservador (a).	9,4%	14,5%	76,1%
Heterossexual trará/provocará menos impactos/problemas no ambiente de trabalho.	12,8%	15,4%	71,8%
A vaga é para chão de fábrica onde há muitos homens ou para o atendimento ao público onde há tendência ao conservadorismo.	14,5%	26,5%	59,0%
Para não provocar polêmica na equipe e no ambiente de trabalho.	7,7%	17,1%	75,2%
Motivos para contratar um candidato LGBT			
Porque apresentam tendência ao perfil que supera obstáculos.	42,7%	38,5%	18,8%
Para combater a discriminação, porque ele é competente para a função / cargo.	59,0%	21,4%	19,6%
Depende do ambiente em que as atividades do cargo serão desenvolvidas.	13,7%	29,1%	57,2%
Depende do ramo de atuação da empresa.	12,0%	27,3%	60,7%
Motivos para não contratar um candidato LGBT			
A vaga é para chão de fábrica onde há muitos homens ou para o atendimento ao público onde há tendência ao conservadorismo.	5,2%	17,4%	77,4%
Sou gestor e posso sofrer retaliações frente à minha equipe.	0,9%	12,2%	86,9%
Pessoas LGBT geram conflito, elas são diferentes.	3,8%	15,7%	80,6%
Eles perturbam o ambiente, chamam a atenção. ...são muito eufóricos, falam alto, querem se mostrar.	2,6%	12,1%	85,3%

Fonte: Os autores

Conforme se pode observar, os dados mais expressivos da TABELA 2 apontam que 86,9 dos respondentes discordam (D+DP) que a não contratação do candidato LGBT seja justificada pelo temor de retaliação que o gestor pode sofrer frente a sua equipe de trabalho. Eles consideram inclusive que a contratação do candidato está relacionada com a competência na função, bem como na possibilidade de reduzir a discriminação no ambiente de trabalho, descrito por 59%.

A contratação de um heterossexual ou LGBT parece não possuir uma relação com o ambiente onde as tarefas serão realizadas e nem com o segmento da empresa, uma vez que 77,4% discordam que as razões para não contratar um LGBT se devem ao fato de desempenhar as atividades juntos com muitos homens ou no atendimento ao público. Somente 14,5 concordam (C+CP) que a contratação de um candidato heterossexual, para esse tipo de ambiente, seria mais viável.

Ainda no que diz respeito ao ambiente de trabalho, a maioria dos respondentes, ou seja, 71,8% não acreditam que a contratação de heterossexual possa reduzir os problemas, provocar menos impactos negativos do que a contratação do LGBT. Apenas 2,6% concordam que o candidato LGTB possa perturbar o ambiente de trabalho, grande parte (85,3%) discorda sobre esse aspecto.

Com relação ao conservadorismo nas empresas que recorre aos métodos tradicionais e que podem reforçar atitudes discriminatórias por meio de processos seletivos que privilegiem a contratação de heterossexuais ao invés de candidatos LBG, os dados revelam que 76,1% dos estudantes não possuem tendências conservadoras. Isso sugere maior flexibilidade no momento de contratar um candidato LGBT.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o processo educativo acontece em vários espaços, não se pode afirmar que o ensino na instituição seja o único fator responsável por modificar ou ampliar a percepção dos estudantes quanto a atitudes discriminatórias. Entretanto, pode-se assegurar que as disciplinas com conteúdo voltado para a diversidade, principalmente a disciplina de gestão de pessoas, contribui para a preparação de futuros gestores no momento de contratar um trabalhador. Os resultados apontam que para os estudantes um processo seletivo depende muito mais das

competências necessárias do que da orientação sexual do candidato, apesar de considerarem que o ambiente de trabalho, ainda nos dias atuais, é discriminatório e preconceituoso.

Entende-se que a metodologia de ensino-aprendizagem de problematização da realidade e a solução de problemas exposta neste trabalho permitiu aos alunos a vivência da tomada de decisão frente a um objetivo e a mobilização de saberes para o desenvolvimento de competência. Conclui-se que a adoção de práticas inclusivas por parte dos docentes e dos discentes sugere que os futuros gestores poderão contribuir para a inserção da diversidade sexual nas organizações. Tal fato suscita a redução do preconceito e a discriminação, sobretudo nas organizações em que o padrão heteronormativo impede e\ou restringe o acesso às pessoas LGBT a determinadas áreas de atuação e nível organizacional.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os nossos discentes cuja contribuição possibilitou este trabalho.

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG cujo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa custeou o Projeto de Pesquisa intitulado Desafios e perspectivas para a gestão de pessoas na inclusão da diversidade sexual – Edital 08/2015 PAPq.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.C.; MARTINS, M.A.C. **Discriminação por orientação sexual e identidade de gênero no mercado de trabalho**: uma visão crítica sobre a jurisprudência trabalhista no Brasil. RIDB, ano 2, n.º.12, 2013 Disponível em: <<http://idb-fdul.com>>. Acesso em: 30 out. 2014.

ALBUQUERQUE, L.G. A gestão estratégica de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. (Org.) **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

BAUMGARDT D. Os homossexuais e o preconceito no mercado de trabalho frente aos princípios constitucionais. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 74, mar. 2010. Disponível em:

<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7314>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BORDENAVE, J.H.D; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**.32. ed. Petrópolis, RJ :Vozes, 2012.



CIFALI, M. **Étique et education: l'enseignement une profession de l'humain.** *Interactions*, n. 21, p. 13-27, 2010. Disponível em: <<https://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/12/Ethique-et-%C3%A9criture.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 18.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo : Atlas, 2009.

ETHOS Instituto. **O compromisso das empresas com os direitos humanos LGBT:** orientações para o mundo empresarial em ações voltadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. São Paulo: Instituto Ethos, 2013. Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Manual-LGBT_Dez_2013.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015.

EXAME. Diversidade sexual é benéfica para empresas. **Revista Exame.** Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/diversidade-sexual-e-benefica-para-empresas-diz-pesquisa>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 14. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. (Org.) **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

GARCIA, Agnaldo e SOUZA, Eloisio Moulin de. Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de Homossexuais masculinos no setor bancário. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2010, v.44, n.6, p. 1353-1377. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000600005>. Acesso em: 24 jun. 2015.

GONÇALVES, C.A.; MEIRELLES, A.M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2004.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MECCHI, C.L.; LIMONGI FRANÇA, A.C.; **Diversidade sexual e políticas de gestão de pessoas: um estudo exploratório em três empresas de grande porte.** Monografia FEA USP, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/TCC/trabalhos/TCC%20Cassiano%20Mecchi.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

ONU. **Conselho de direitos humanos da ONU adota resolução pedindo o fim da homofobia.** Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conselho-de-direitos-humanos-da-onu-adota-resolucao-pedindo-fim-da-homofobia/>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Discriminação em matéria de emprego e ocupação.** Convenção N° 111. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/node/472>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

PERRENOUD; P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PNUD. **Manual promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT no mundo do trabalho projeto** “Construindo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho: combatendo a homo-lesbo-transfobia”. Organização Internacional do Trabalho (OIT), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa Conjunto das Nações Unidas para o HIV/Aids (UNAIDS), 2014. Disponível em http://www.pnud.org.br/arquivos/MANUAL_completo_DireitosHumanosLGBT.pdf
Acesso em 24/06/2015

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOCAOS. **Pesquisa Demitindo preconceitos.** Disponível em: <http://www.demitindopreconceitos.com/> <http://www.santocaos.com.br/>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SIQUEIRA, M. V. S.; FERREIRA, R. C. & ZAULI-FELLOWS, A. Gays no ambiente de trabalho: uma agenda de pesquisa. In: ENCONTRO DA ANPAD – EnANPED, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2006/GPR/2006_GPRA1782.pdf>. Acesso em: 05 jan. 18.

SOUZA, Eloisio Moulin de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Uma análise sobre as políticas de diversidade promovidas por bancos. **Psicol. Soc.** [online]. 2012, vol.24, n.2, pp. 315-326. ISSN 0102-7182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822012000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jun. 2015.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2. ed. RJ: Vozes, 2005.

TERRA. **A trajetória contra o preconceito.** Disponível em:
<http://noticias.terra.com.br/brasil/direitos-homossexuais/> acesso em 30/10/2014

UEMG – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Disponível em:
<<http://uemg.br/>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

UNAIDS BRASIL. **Nascidos livres e iguais:** orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos. Brasília: UNAIDS, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução de Eric Roland René Heneaul. São Paulo: Senac, 2003.

FROM THE UNIVERSITY TO THE WORLD OF WORK: TEACHING PRACTICE IN THE FORMATION OF FUTURE MANAGERS

***Abstract:** It concerns the professional training of 120 future managers for the world of work in the face of sexual diversity. The objective was to sensitize students to the perception of discriminatory and / or prejudiced attitudes towards LGBT people in the organizational environment. The data indicate the adoption of inclusive practices regarding the contents of the disciplines in the scope of the public policies on human rights and people management adopted in the curriculum of the courses of the institution researched.*

***Keywords:** Vocational training. World of work. Sexual diversity.*

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR UNIVERSIDADE PARA TODOS PARA O ACESSO DE ESTUDANTES, DE ARACATUBA, AO ENSINO SUPERIOR E AO MERCADO DE TRABALHO

SOUSA, Erivan Coqueiro¹ - erivanconsultoria01@gmail.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Estrada do Bem Querer, km 4 - B. Universitário
CEP.: 45031 – 900 – Vitória da Conquista – Bahia – Brasil

NUNES, Claudio Pinto² - claudionunesba@hotmail.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Estrada do Bem Querer, km 4 - B. Universitário
CEP.: 45031 – 900 – Vitória da Conquista – Bahia – Brasil

SOUSA, Gilvan dos Santos³ – gil-uesb@hotmail.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Estrada do Bem Querer, km 4 - B. Universitário
CEP.: 45031 – 900 – Vitória da Conquista – Bahia – Brasil

Resumo: *O presente artigo pretende compreender como o curso pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT) contribuiu para os jovens aracatuenses, sobretudo aqueles oriundos das camadas populares, adentrassem no espaço do Ensino Superior. Os estudantes egressos do Ensino Médio geralmente não conseguem vislumbrar perspectivas estudantis além da formação básica, ofertada no município. Ora, isso ocorre pelo fato de não existir uma política pública governamental que possibilite a preparação para o Processo Seletivo das instituições de Educação Superior, ora pelo fato de os pais não terem instrução para orientarem os filhos no sentido de prosseguirem os estudos. Salienta-se a importância do curso de nível superior para o enriquecimento intelectual e possibilitar uma melhor inserção no mercado de trabalho.*

Palavras-chave: *Pré-vestibular. Ensino superior. Mercado de trabalho.*

¹Discente do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista-BA.

² Professor do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista-BA.

³ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Campus de Vitória da Conquista-BA.

1. INTRODUÇÃO

Ao se fazer uma análise do acesso à formação em nível superior no Brasil é importante lembrar que, inicialmente, quando ainda não existiam universidades no país, as famílias mais abastadas financeiramente enviavam seus filhos para estudarem na Europa, mais especificamente na Universidade de Coimbra, cidade que era a capital da Coroa portuguesa.

Com vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e, em decorrência desse fato, a criação das primeiras universidades na Colônia, iniciou-se a oferta de curso superior no território nacional. Nesse contexto é necessário destacar que a oferta era muito reduzida e o acesso era limitado a poucos. Do mesmo modo é pertinente registrar que, por outro lado, a qualidade de pessoas interessadas em fazer curso superior era, igualmente, pequena. (PAIM, 1982).

Até 1910 o acesso a estas instituições era automático. Posteriormente, segundo Paim (1982), a criação dessas instituições isoladas para oferta do Ensino Superior, deu origem à necessidade de criação de exames preparatórios. Constata-se, a partir de 1911, a institucionalização do acesso a esse nível de ensino por meio de Decretos Federais. É, então, instituído o Exame de Admissão, por meio do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que se baseava em prova escrita de várias disciplinas. Conforme aponta o trecho a seguir:

Esses exames consistiam em prova escrita sobre conhecimentos da língua vernácula e uma prova oral sobre leitura com interpretação do texto, conhecimento geral da língua francesa, de geografia e de história do Brasil, e toda a parte prática da aritmética elementar. (SANTOS, 2011, p. 2).

Posteriormente, em 1925, ocorre o estabelecimento de limite de vagas nas instituições, o que reforça ainda mais o caráter seletivo e também excludente do vestibular. Neste sentido, o ingresso na universidade torna-se mais difícil e os que conseguem realizá-lo são as pessoas das classes dominantes, enquanto os das classes periféricas, pelo baixo nível de estudo, não conseguem, ou pouquíssimos conseguem. Acrescenta-se, ainda, que as famílias que detêm maior capital financeiro investem em proporção maior na capacitação de seus filhos, ampliando as distâncias entre os grupos sociais, uma vez que:

[...] os alunos “bem nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz do investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos de imigrantes, muitas vezes entregues completamente a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, voltados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 223).

Percebe-se, então, que os estudantes de classe social menos favorecida passam por um processo tardio de aprendizado, o qual é voluntário e consciente. Eles têm familiaridade demorada com a produção cultural, difundida na escola. Logo, os outros estudantes, que, desde o berço familiar, passaram por um processo precoce e insensível, adquirem familiaridade com a referida produção com mais rapidez e assim tendem a entender com mais facilidade a mesma. Estes filhos das elites, têm uma tendência a apreciarem determinados produtos da cultura (livros, filmes, música) que corroboram com o êxito nos processos seletivos, por exemplo.

2. O ACESSO AO NÍVEL SUPERIOR: DIFERENTES REALIDADES

Segundo afirma Zago (2006), em uma pesquisa realizada sobre o acesso ao nível superior, não há nada de “natural”, no que se refere chegar ao nível superior, haja vista que muitos estudantes, no ensino fundamental e até mesmo no médio, possuem baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. Muitos desconhecem os cursos existentes, quais IES (Instituições de Ensino Superior) os ofertam e como é um processo seletivo, por exemplo. Ao adquirirem tais informações, seja de forma fragmentada ou em sua totalidade, emerge a questão do desânimo em prestar o vestibular, dada as condições de sua formação escolar. Por outro lado, existem aqueles que desejam melhores oportunidades no mercado de trabalho e optam por uma formação acadêmica. Porém, a escolha do curso recai sobre os menos concorridos, onde, provavelmente, terão mais chances de aprovação.

A situação anterior remete-nos à tese de Bourdieu e Champagne (2003), ao ponderar que cada pessoa faria um investimento segundo sua herança cultural, isto é, o *habitus* familiar e de sua realidade social. Alguns, ricos em capital cultural tenderiam a investir na educação,

entendendo-a como única forma de progressão social, econômica e cultural. Enquanto outros, mais vulneráveis socialmente, por assim dizer, provavelmente optariam por economizar o que ganha, fazer aplicação em uma poupança, no intuito de ter uma reserva para utilizar em um momento de doença, caso ocorra. Ou até mesmo para o funeral de alguém da família. Cada um investiria naquilo que vê que é possível alcançar, mais imediato ou tendo ambições maiores, em grandes feitos.

Os indivíduos iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou mesmo desejáveis para alguém com sua posição social e que outros são inalcançáveis. Esse conhecimento prático iria, aos poucos, se incorporando e se transformando em disposições para a ação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 45).

Para estes estudantes com menor capital cultural e menos recursos econômicos, o ingresso no Ensino Superior é uma “vitória”. Consequentemente, a permanência e finalização do curso, constitui outra “vitória”. O custeio com os estudos advém de pequenas ajudas da família. E como residem em cidades distantes da terra natal, as despesas são maiores e as estratégias de manutenção no curso são variadas, concomitante a isso, Zago (2006), afirma que:

Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas. Com um ‘pé-de-meia’ para os primeiros tempos na universidade, os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. Para viabilizá-la, tentam obter uma renda mediante alguma forma de trabalho em tempo completo ou parcial. (ZAGO, 2006, p. 233).

Em relação ao trabalho, é importante entender a carga horária, a proximidade ou não com o curso, o resultado financeiro, dentre outras questões. Muitos estudantes conseguem um trabalho que diverge totalmente da sua área de formação e depositam o dia inteiro, isto é, quarenta horas semanais, em tal atividade. Isso afeta no tempo dos estudos, posto que restam poucas horas para tanto. Alguns estudantes conseguem um ofício mais flexível, com obrigatoriedade de exercer poucas horas semanais, como os que prestam serviços para a própria universidade, os que fazem estágio remunerado, tem bolsas de iniciação científica, monitoria de extensão ou ensino ou ainda prestam serviços como autônomos (bancas para alunos do ensino fundamental, atendimento na área de informática).

A própria escola, ao privilegiar os mais “espertos”, os que desde o nascimento tiveram contato com a cultura letrada e não respeitar as diferenças sociais dos estudantes, imprime uma exclusão social e, de maneira subliminar, uma violência simbólica sobre estes. Tal

violência é um denominador comum prevaLENcente para além da escola, pois procura-se impor uma cultura de um grupo como sendo a legítima, a verdadeira ou a única existente. Há quem deseje, por exemplo, impor o *modus viventi* sulista, em contraposição ao nordestino; existem aqueles que amam o rock ou a MPB e, conseqüentemente, desprezam o sertanejo, taxando-o, vulgarmente, de “sertanejo”. Outros apreciam o cinema, o teatro e menosprezam uma apresentação de Terno de Reis ou de Candomblé. Na verdade:

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que as produzem. Da mesma forma, seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e fala popular. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 32-33).

E a cultura transmitida pela escola se “apresenta como legítima, objetiva e indiscutível, como ‘neutra’, portanto, dissimulando seu caráter arbitrário e sua natureza social” (VALLE, 2013, p. 423). Desta forma, as “chances de acessar ao Ensino Superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p.12).

Logo, o público de origem social menos favorecida tende a alienar-se no trabalho, na rotina diária cansativa, que não permite estudar e conquistar novos campos de saber, campos culturais. Assim:

A posição social ocupada no campo do trabalho e as exigências de sobrevivência dominam o cotidiano desse grupo de agentes e os remetem a jogadas sociais, em grande parte bastante previsíveis, que dificilmente fomentam estratégias sociais com probabilidades de leva-los a deslocamentos ascensionais mais amplos. (BRANDÃO, 2010, p.233).

É importante destacar que determinados sujeitos conseguem reverter tal situação, superando o analfabetismo e alienação a que foram submetidos seus pais e seu grupo social, não aceitando o que foi imposto a eles. Eles utilizam da força de vontade própria e conseguem, por aprovação em seleções ou concursos, bolsas de estudo, auxílio transporte, empregos. Utilizam também do capital social que possuem. Capital este que se refere ao

conjunto de relações sociais estabelecidas por tais sujeitos como amizades, laços de parentesco, contatos profissionais e beneficiam-se das mesmas para conseguir benefícios materiais, como uma bolsa de estudo, empréstimos de livros, uma banca, uma indicação de um emprego. Podem conseguir vantagens simbólicas, a exemplo de *status*, prestígio por permear círculos sociais dominantes.

Nestes dois casos, os sujeitos se dedicam mais afincamente aos estudos. Conseguem acumular mais informações e conhecimentos, seja através da leitura de livros, seja por meio de programas televisivos, jornais, documentários, acesso à internet, leitura de jornais e revistas.

3. CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E COMUNITÁRIOS

Neste contexto, nota-se nos últimos anos, por parte das classes populares, reclamações e lutas em prol de maior oferta de vagas e condições de ingresso na universidade. Porém, havia o contraste da expansão do ensino privado, ao invés do público que iniciou sua expansão, na perspectiva da democratização popular, a partir dos anos 70, do século XX, e, principalmente, nos dias atuais.

Segundo as palavras de Tobias (1991), os cursinhos pré-vestibulares sociais e/ou populares, tanto por parte estatal, quanto social, nascem com os exames e são intensificados com este contexto contraditório do sistema educacional, com grandes desigualdades referentes ao acesso à Educação Superior, pois existia a necessidade dos candidatos se prepararem. A partir dos anos 1990, estes cursos são fortalecidos justamente com o intuito de contrapor esta realidade educacional excludente. Assim, Dourado, Catani e Oliveira (2004) ponderam que:

A partir de meados dos anos 90, tornaram-se crescentes as ações e debates envolvendo a ampliação e a diversificação do sistema, evidenciados pela criação dos cursos sequenciais e de alternativas ao vestibular aberto pela LDB (Lei n. 9.394/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do ensino superior – mediante movimentos de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos -; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior. (DOURADO, CATANI E OLIVEIRA, 2004, p. 101-102).

Diante disso, percebe-se que é comum que muitos jovens façam o vestibular para a mesma área, duas, três ou mais vezes, até conseguir a aprovação. Alguns entendem que a primeira vez é um “teste”, um treinamento para se familiarizar com o processo (ZAGO, 2006). Depois entram em um curso pré-vestibular popular gratuito para irem apreendendo aquilo que sua formação escolar básica não deu conta.

Estes cursos, por sua vez, são diferenciados. Enquanto uns têm sua clientela formada só por estudantes advindos de escolas públicas, outros (privados) têm um público selecionado, que já tem, geralmente, suas carreiras escolhidas *a priori*. “A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros tickets de entrada” (ZAGO, 2006, p. 232).

Em uma pesquisa realizada por diversos estudiosos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), publicada em um livro, em 2008, os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVCs) são requeridos tanto para dar conta de uma educação básica, quanto tem visão propedêutica, com vistas ao Ensino Superior. Os CPVCs se constituem em:

alternativa político-pedagógica conjuntural, enquanto as sociedades política e civil vão estruturalmente desenvolvendo estratégias e medidas adequadas para a conquista – ao longo de uma geração escolar agora iniciando a Educação Infantil – de uma efetiva democratização educacional qualitativa e quantitativa, em que as origens socioeconômicas de baixa renda, as características étnicas, as trajetórias escolares em sucateados estabelecimentos de ensino oficial, o não devido reconhecimento ao multiculturalismo e à diversidade cultural sejam efetivamente superados como barreiras de exclusão escolar. (CARVALHO; ALVIM FILHO; COSTA, 2008, p. 13-14).

Carvalho, Alvim Filho e Costa (2008) citam que a concepção atribuída aos CPVCs de meros espaços pedagógicos deve ser superada, uma vez que os mesmos constituem-se como um dos mais expressivos movimentos sociais urbanos, que vêm ganhando crescente presença junto à sociedade política brasileira. No ano de 1988, a Campanha da Fraternidade, discutiu a questão educacional da juventude negra, o que foi efetivado em 1993, com ações dos Frades Franciscanos, resultando nos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNCs). Antes de 1994, na Bahia, o Grupo Stive Biko inaugurou a experiência de um pré-vestibular para negros. Posteriormente, em 1996, consolida-se na Universidade de São Paulo (USP) o Núcleo de Consciência Negra.

Desde esses primórdios, “os embriões dos CPVCs afirmam-se crescentemente como um movimento social de cidadania ativa, inclusão social e resgate de uma dívida que o Brasil tem, historicamente, com a sua população afrodescendente” (CARVALHO, ALVIM FILHO E COSTA, 2008, p. 24). Procura-se nivelar as oportunidades do estudante de menor renda com as daquele formado em uma escola média de melhor nível, e que pode pagar um cursinho comercial (BACCHETTO, 2003).

Os CPVCs, geralmente, são organizados em comunidades pobres, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e também em escolas de classe média socialmente engajadas, apresentam a especificidade de sujeitos coletivos em busca de auto sustentabilidade nos campos social, político, cultural e escolar. No ano de 2004, os CPVCs alcançaram uma vitória macropolítica com a aprovação do Programa Universidade para Todos (POUNI) pelo Congresso Nacional – e um desafiante processo técnico-pedagógico, ao ser instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no mecanismo de seleção vestibular. Em 2005 tem mais uma conquista com as 112.000 vagas de cotas reservadas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, financiadas pelo governo federal.

Os professores (ou monitores) e coordenadores destes cursos, costumeiramente, tem forte engajamento político-social, o que nem sempre denota uma preparação técnica à altura. São docentes voluntários, majoritariamente graduandos ainda em processo de formação em “cursos de licenciatura e bacharelado, com variadas faixas etárias e diversos períodos de engajamento nos CPVCs, e que comungam um compromisso social e comunitário”. (CARVALHO, ALVIM FILHO E COSTA, 2008, p. 28). São docentes leigos, com pouca disponibilidade de tempo, não tendo os recursos técnicos adequados de material didático e sem uma infraestrutura em termos de recursos físicos.

Como afirma Mitrulis e Penin (2006) e Bacchetto (2003), os PVC’s, além de funcionar como forma de empoderamento e fortalecimento de identidade daqueles que os constituem, são uma das formas de se pressionar as autoridades governamentais para serem executadas políticas públicas de ações afirmativas para o acesso e permanência de grupos menos favorecidos ao Ensino Superior público. Isso mostra que, apesar da precariedade, os PVC’s podem se constituir em iniciativas de politização do debate sobre o acesso à educação superior no Brasil. Cabe então questionar se esses estariam expressando essas iniciativas, se tais se constituem, além do atendimento à uma demanda imediata, em um espaço de

articulação para a defesa das demandas desses jovens, quanto esses cursos colaboram para uma mudança de pensamento na constituição das motivações e expectativas de seu público, e até que ponto os processos educativos dessas iniciativas influenciariam em um contexto mais global.

4. O CURSO PRÉ-VESTIBULAR UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) EM ARACATU-BA

Neste contexto, cabe mencionar o curso pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), criado pelo governo do Estado da Bahia através do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004, coordenado pela Secretaria da Educação e executado em parceria com as Universidades Estaduais. São elas: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Trata-se de uma ação voltada para fortalecer a política de acesso à Educação Superior, direcionada a estudantes concluintes e egressos do ensino médio da rede pública estadual.

Segundo o site da Secretaria de Educação da Bahia, em 2014, foram disponibilizadas 21.785 vagas em 178 localidades do Estado da Bahia. As inscrições foram realizadas no Portal da Educação (www.sec.ba.gov.br). O curso é presencial, com carga horária de 25 horas semanais e aulas das disciplinas Português, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), História e Geografia, tendo como objetivo consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos pelos alunos, preparando-os para os processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior.

Além das aulas regulares, são realizados projetos complementares como seminários, oficinas, simulados e orientação vocacional. O Projeto oferece também material didático, fardamento e isenção da taxa de inscrição em processo seletivo das universidades estaduais aos alunos que apresentarem frequência igual ou superior a 75% das aulas ministradas. Vale ressaltar que em Aracatu, o curso UPT é constituído por duas turmas, com cinquenta alunos em cada uma e existe desde 2012.

5. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM OS EX-ALUNOS DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT), EM ARACATU-BA

Vale ressaltar que o estudo aqui apresentado foi desenvolvido pautado no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que todos os envolvidos com a pesquisa estejam cientes do sério trabalho desenvolvido, de acordo com os princípios éticos da profissão para que nenhum seja prejudicado e tenha a integridade mantida tanto de quem pesquisa como também daquilo ou de quem é pesquisado.

Foram, então, realizadas 25 entrevistas, contendo 11 (onze) questões, com ex-alunos do curso pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), nos anos de 2013 e 2014. Destes, houve a seleção de 10 (dez) entrevistados, entre os quais 5 (cinco) são do sexo masculino e 5 (cinco) do sexo feminino, com idades variáveis entre os 17 e 32 anos. A maioria, isto é, 7 (sete) reside na zona urbana, no bairro centro e nos bairros periféricos e os demais, 3 (três), na zona rural.

Todos os entrevistados estudaram os ensinamentos fundamental e médio em escolas públicas, são oriundos de famílias de classe social baixa ou média, cujos pais são trabalhadores urbanos, prestam serviços para a prefeitura, como professores, serviços gerais. Outros pais atuam no comércio local, como balconistas, vendedores, serviços gerais, ou pedreiros, serventes de pedreiros, faxineiras. No caso dos pais de filhos da zona rural, como é de praxe, trabalham como lavradores. Alguns recebem um salário mínimo, outros recebem valores inferiores a isso e há aqueles que têm a maior parte da renda advinda de programas sociais, do governo federal, como o Bolsa Família.

Das 11 (onze) questões postas, houve a seleção de 5 (cinco) para melhor explicar a proposta deste trabalho. A primeira questão refere-se à primeira e segunda opções de curso desejado (s) a fim de realizar vestibular e as respostas mais comuns, são observadas na tabela a seguir.

Tabela 1 - Escolha dos cursos para realizar o vestibular

Curso	Quantidade de respostas	Percentual %
Enfermagem	4	20%
Direito	3	15%
Educação Física	3	15%

Psicologia	2	10%
História	2	10%
Ciências Biológicas	2	10%
Medicina	1	5%
Administração	1	5%
Técnico em Edificações	1	5%
Letras	1	5%

Fonte: Os Autores

Diante da tabela 1, é possível determinar as seguintes categorias: a) cursos de licenciaturas, isto é, Educação Física, História, Ciências Biológicas e Letras, atingem 40% da preferência do público entrevistado; b) no tocante aos cursos na área da saúde: Medicina e Enfermagem somam 25% das opções; c) O curso de Direito, que costuma, ser muito bem ranqueado, apresentou apenas 15% das escolhas; d) Já Psicologia pontuou 10%, da preferência; e) Administração teve 5% da preferência; f) E o curso Técnico em Edificações alcançou a mesma pontuação do curso anterior, isto é, 5%.

A segunda questão escolhida para análise diz respeito aos motivos que levaram à escolha de determinado(s) cursos(s). A prerrogativa da distância geográfica foi descrita pela maioria dos entrevistados, ou seja, 6 (seis). Pois, segundo eles, seria mais fácil e viável escolher um curso que existisse em uma universidade ou faculdade mais próxima da residência, haja vista que nem eles e nem os pais teriam condições financeiras para pagar os gastos em cidades distantes ou em outros estados. Foi ressaltada também, em algumas respostas, a afinidade vocacional pelo curso.

No tocante ao terceiro quesito, isto é, qual a avaliação do curso UPT e se superou as expectativas, as repostas são variadas, a saber: - “avalio como boas, embora precisam ser melhoradas”; - “avalio como bom curso, pois me auxiliou bastante nos vestibulares realizados”; - “ótimo curso, excelente com certeza. Supriu as expectativas de ensino e aprendizagem. O grau de aprendizado foi ótimo, uma vez que fiquei nove anos sem estudar e aprendi bastante coisas com o cursinho, vou sentir saudades”.

Algumas ponderações críticas podem ser destacadas como: - “poderia melhorar alguns professores do curso”; - “sobre as aulas não tenho muito que dizer, só que em algumas disciplinas o professor demorava no mesmo assunto. Não superou as expectativas

completamente, talvez por não sentir gosto de algumas aulas dadas. E não tive muito interesse”.

A quarta questão é objetiva e pretende saber se os estudantes consideram o curso excelente, bom, regular, ruim ou péssimo. Então, as respostas foram as seguintes: 4 (quatro) estudantes assinalaram como excelente, 5 (cinco) marcaram a opção bom e 1 (um) marcou como regular.

Posteriormente, os estudantes foram indagados, no quesito 5 (cinco), sobre os aspectos relevantes tanto no viés positivo, como no negativo. Assim, destaca: - “é preciso uma estratégia para cativar os alunos a não desistirem do curso”; - “os módulos chegaram atrasados e isso foi ruim; - “o curso foi muito bom. Tive uma frequência razoável, por motivos de transporte que apresentava defeito”; - “Só acho que o curso deveria começar mais cedo e a coordenação tomar providências com os alunos que perturbam as aulas”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que o maior investimento na educação universitária é visto como uma alavanca para de progressão da economia, uma forma dos indivíduos conseguirem melhores postos de trabalho e terem melhores rendas. O relatório denominado Olhar sobre a Educação, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2009, preconiza mais investimentos na educação superior, contribuindo para o maior nível de competência da população e da mão de obra, além de corroborar para o desenvolvimento do capitalismo.

Maués (2010) ao fazer referência ao supracitado relatório da OCDE pondera que a educação superior:

aparece como sendo a senha para o emprego e para maiores salários. [...] As pessoas do sexo masculino, titulares de diploma de nível superior, gozam de uma vantagem salarial, que no caso, do Brasil, por exemplo, chega a 100% em relação às pessoas que têm apenas o nível médio. Já as mulheres refletindo a diferença de renda entre os gêneros, tem uma diferença menor. (OCDE, 2009, p. 148 apud MAUÉS, 2010, p. 3).

Acrescenta-se também que a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em julho de 2009 na sede da Unesco, em Paris pontua a cerca da mudança social e do desenvolvimento a partir da educação superior, pré-requisito para a construção de

sociedade de conhecimento integradora e diversa para fomentar a investigação e a criatividade.

No que tange aos cursos pré-vestibulares populares e comunitários implica-se toda uma discussão do percurso escolar dos estudantes das classes sociais menos favorecidas. Conforme já há muito tempo explicitado por Bourdieu (1985), cada um dará a importância e fará o investimento que considera viável, de acordo sua experiência e sua expectativa ora de ascensão social, ora de manutenção do *status quo*, ora de empregabilidade.

Neste contexto, tais cursos contribuem muito para alavancar a autoestima, os níveis de conhecimento dos estudantes, com vistas a ingressar ao Ensino Superior, como foi observado nas entrevistas. Claro que não basta que o estudante esteja em um curso preparatório gratuito para o vestibular, como é o caso, em evidência, do Universidade para Todos, implementado em Aracatu-BA, em 2012, mas também que este seja conduzido por profissionais capacitados em suas respectivas áreas de atuação.

Evidencia-se que o empenho dos profissionais, sob o prisma de acreditar que o aluno é capaz, promover sua autoestima e trabalhar os conteúdos, resoluções de questões de vestibular e simulado, à altura das exigências de um processo seletivo. Pois os cursos não devem existir apenas como paliativos sociais, mas como fortes e consolidadas políticas públicas que assegurem (ou almejem) as mesmas condições que os cursos da iniciativa privada sempre garantiram.

O Brasil precisa avançar muito no que diz respeito às condições de poder dar conta de oferecer a preparação eficiente para a educação em nível superior para um contingente maior de sua população. Assim torna-se imprescindível, também a ampliação do número de instituições públicas, de forma estruturada e mediante as condições sociais e econômicas de cada público atingido. Os problemas relacionados à seleção no nível superior e a permanência no mesmo, advém primeiramente, não só do ambiente universitário, mas sim dos mecanismos sociais, que, historicamente, são excludentes, frutos de uma sociedade historicamente hierárquica e profundamente desigual. Desta forma, “a esperança de inclusão dos enormes contingentes que buscarão educação superior nos próximos anos [...] passa pelas políticas de fortalecimento do setor público.” (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 9).

Com isso, acredita-se que é possível que os estudantes de classe social menos favorecida, pelo menor acesso aos bens culturais, pelo menor acúmulo de capital econômico, quebrem o paradigma posto, do fracasso escolar a acadêmico. E assim alcancem os objetivos que tanto vislumbram.

REFERÊNCIAS

- BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. 2003. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BAHIA. Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004. Aprova o novo Regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, BA, 24 de jul. 2004. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/uptysys/arquivos/decreto_9149_de_23_de_julho_de_2004_faz_universitario_e_upt.pdf>. Acesso em: 10 març. 2015.
- _____. Pré-Vestibular Universidade Para Todos (UPT). Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/universidadeparatodos/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de abr. 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a03v36n1.pdf>>. Acesso em: 08 nov.2013.
- CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, Hécio; COSTA, Renato Pontes. **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.
- DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.15, n. 3, p. 91-115, 2004.

MAUÉS, Olga Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO NA ESPANHA E EM PORTUGAL, 6., 2010, Portugal e Espanha. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2010. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/95.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2017.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré- vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n 128, p.269-298, maio/ ago.2006.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins Nogueira. **Bourdieu e a Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2004. (Série Documental: Textos para Discussão, 12).

PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHARTZMAN, Simon (org) e outros. **Universidades e instituições científicas no Brasil**. Brasília: CNPq, 1982.

SANTOS, Janete dos. **Política pública de acesso ao ensino superior**: um olhar sobre a utilização do EBEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308337559_ARQUIVO_Artigoconlab1.pdf>. Acesso em 05 jun.2013.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1991.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. Curitiba: **Diálogo Educativo**, 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7629&dd99=view>>. Acesso em 20 nov.2013.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

CONTRIBUTIONS OF THE ENTRANCE EXAMINATION 'UNIVERSIDADE PARA TODOS' FOR THE STUDENTS OF ARACATU BAHIA, ACCESS TO UNIVERSITY AND MARKETPLACE

Abstract: *This article intends to understand how the University for All (UPT) pre-university course contributed to the young people of Aracatu, especially those from the popular strata, to enter Higher Education. High school students generally can not see perspectives from studies beyond the basic education offered in the municipality. This is due to the fact that*

there is no governmental public policy that makes it possible to prepare for the Selective Process of Higher Education institutions, or because the parents do not have the education to guide their children in order to continue their studies. It is important to put an emphasis on the importance of the higher education course for intellectual enrichment and to enable a better insertion in the labor market.

Keywords: *pre-university course. Higher education. Labor market.*

AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90 E OS IMPACTOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo¹ - gisafamaral78@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Avenida Getúlio Vargas, nº 4, Monte Castelo
CEP 65030-005 – São Luís – Maranhão – Brasil

***Resumo:** As grandes transformações sociais, científicas e tecnológicas impactadas pela mundialização do capital, apoiada na reestruturação produtiva, afetaram diretamente o campo educacional exigindo um novo perfil de profissional da educação, que atendesse as determinações impostas pelo capital no sentido de acelerar o desenvolvimento da economia e enquadrá-la ao modelo empresarial de cunho privatista. Desta forma, a escola, passa a cumprir um importante papel nesse contexto, tendo como um de seus objetivos principais a formação de força de trabalho que venha atender ao mercado cada vez mais exigente e segregador. Logo, neste artigo, tem-se como objetivo principal analisar o contexto da mundialização do capital, e seus impactos nas reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais, cujas recomendações propõem modelos gerencialistas para a gestão dos sistemas e das escolas pautados na eficiência e na eficácia dos processos educacionais. Enfoca-se o princípio da gestão democrática disposto na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9.394/96 que tem como maior desafio a sua consolidação no contexto escolar, através de práticas que incentivem a participação como ato político e democrático.*

***Palavras-chave:** Gestão Democrática. Políticas Educacionais. Reformas Educacionais.*

1. INTRODUÇÃO

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, especialista em Gestão Escolar pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco – UNDB, mestre em Educação pela PPGE/UFMA, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa “Mapeamento das Bases Normativas e das Condições Político-Institucionais dos Sistemas Municipais de Ensino do Maranhão” vinculado ao CNPq.

O Brasil está organizado sob os moldes do sistema capitalista, resultante da divisão social de classes, onde a classe dominante detentora do capital e dos meios de produção, se apropria da força de trabalho das classes dominadas. Esta dominação não é exercida de forma direta, mas consolidada através de estruturas jurídicas, políticas, sociais e culturais, o que exercem influência na realidade educacional do país.

O capitalismo em sua fase atual que rompe barreiras comerciais através da globalização² e da mundialização³ do capital vem causando discussões e contradições sob o papel da atuação do Estado na sociedade, onde este pode atuar e como pode interferir nas decisões econômicas, nas políticas públicas entre elas nas políticas educacionais.

As políticas educacionais do Brasil passaram por grandes transformações na década de 90 do século passado, impactadas pela globalização e pela reestruturação produtiva⁴, que afetaram a concepção de educação que, deveria voltar-se para preparação da força de trabalho para atender ao mercado em constante instabilidade.

² Subsidiado no entendimento de François Chesnais (1996, p. 23) “o adjetivo ‘global’ surgiu no começo dos anos 80, nas grandes escolas americanas de administração de empresas, as célebres *business management schools* de Harvard, Columbia, Stanford etc. Foi popularizado nas obras e artigos dos mais hábeis consultores de estratégia e marketing, formados nessas escolas. Fez sua estréia a nível mundial pelo viés da imprensa econômica e financeira de língua inglesa, e em pouquíssimo tempo invadiu o discurso político neoliberal. Em matéria de administração de empresas, o termo era utilizado tendo como destinatários os grandes grupos, para passar a seguinte mensagem: em todo lugar onde se possa gerar lucros, os obstáculos à expansão das atividades de vocês foram levantados, graças a liberalização e à desregulamentação; a telemática e os satélites de comunicações colocam em suas mãos formidáveis instrumentos de comunicação e controle; reorganizem-se e reformulem, em consequência, suas estratégias internacionais”.

³ No que se refere ao termo *mundial* de acordo com o mesmo autor, “este permite iniciar com muito mais intensidade do que o termo *global*, a concepção de que a economia se mundializou, desta forma afirma que seria importante construir o mais rápido possível instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora isso é o que as forças que regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos sete, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou” (CHESNAIS, 1996, p. 24).

⁴ Oliveira (2000) destaca o processo de reestruturação do capital ao enfatizar nos seus estudos que “[...] trata-se de mudanças que buscam generalizar certas condições fundamentais à produção capitalista no seu atual estágio de transnacionalização. Para que as empresas possam se assumir cada vez mais como transnacionais são necessárias determinadas condições que lhes assegurem o pleno desenvolvimento de sua produção em qualquer lugar no mundo. Tais condições têm garantido uma maior mobilidade do capital, tendo como corolário a fragmentação dos trabalhadores, como classe” (OLIVEIRA, 2000, p.48). Assim, passaram a ser exigidas dos trabalhadores novas competências e capacidades intelectuais tidos como indispensáveis tais como: domínio de novas tecnologias, autonomia intelectual para resolver situações problemas, domínio de diferentes formas de comunicação dentre outras. (LOPES e CASTRO 2012, p. 23). Rosar (2008) enfatiza que “[...] durante os últimos anos da década de 1980 e os anos 1990, difundiu-se uma vertente da sociologia que colocou no centro do debate educacional a necessidade de adaptação da escola ao processo de reestruturação produtiva que parecia estar ocorrendo no Brasil, tal como acontecera nos países hegemônicos. Os conceitos de qualidade total, de descentralização, de autonomia e de avaliação, articulados com a perspectiva do toyotismo, apresentaram-se no discurso oficial do MEC e foram amplamente reproduzidos nos diversos espaços de atuação dos educadores submetidos a um processo de *qualificação* programada conforme os *paradigmas oficiais*” (ROSAR, 2008, p. 160).

Assim, as reformas educacionais ocorridas no final do século XX e que continuam sendo desenvolvidas no século XXI são resultados das transformações sofridas pelo capitalismo a nível mundial sob as orientações do paradigma neoliberal.

Foram propostas reformas para a educação da América Latina, para que a mesma se tornasse mais flexível, competitiva com objetivo de adaptar os países emergentes ao capital globalizado⁵. Os organismos internacionais⁶ entre eles o Banco Mundial (BM)⁷ foi um dos principais financiadores dessas reformas, além de financiá-las também prestava assessoria aos países. Como bem destacou Torres:

O Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um "pacote" de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula. (TORRES, 2009, p. 126)

Com base no pensamento de Torres compreendemos que o Banco Mundial se preocupou com a padronização de um modelo educativo que proporcionasse o acesso, a qualidade dos sistemas educacionais, mas que provocou exatamente o contrário, pois tem reforçado condições específicas para que a péssima qualidade no ensino e a desigualdade dentro das instituições escolares se perpetuem. Tudo contribuía para que a educação se delineasse de

⁵ Chesnais (1996, p. 25) enfatiza que “a globalização é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário. Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tem alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que têm dificuldade em definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra-de-ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo. Com efeito, a globalização é a expressão das *forças de mercado*, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberalização está longe de concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado”.

⁶ Sobre os organismos internacionais Neves e Pronko (2008, p. 100) ressaltam que “[...] de modo geral, a trajetória das políticas educacionais dos organismos internacionais para a América Latina e Caribe segue a mesma trajetória histórica das diretrizes políticas em nível mundial, em especial aquelas destinadas aos países em desenvolvimento. Suas intervenções na área educacional se iniciam também na região nos anos 1960, voltadas primeiramente para a formação técnico-profissional e, mais tarde, para a expansão da educação elementar. Até os anos iniciais de 1980, elas se dirigem para o desenvolvimento de programas e projetos de educação e de saúde, com vistas a aumentar a produtividade do trabalho e a formar atitudes favoráveis ao bloco capitalista, embora, de forma incipiente, também tenham se direcionado ao fomento à expansão da educação superior, com a finalidade de formar os intelectuais orgânicos do processo de modernização capitalista regional, sob a ideologia do desenvolvimentismo e do americanismo”.

⁷ Para Torres (2009) O Banco Mundial tornou-se o organismo internacional com mais influência no setor educacional, é importante ressaltar que o financiamento não é a única função que ele desempenha na educação, pois além de financiar presta assessoria técnica em educação principalmente para os países em desenvolvimento, desenvolvendo políticas educacionais que atendam uma ideologia e a um pacote de medidas com o intuito de melhorar a qualidade e a eficiência da educação básica.

acordo com as novas exigências dos ajustes comandados pelo capitalismo a nível mundial. As principais recomendações desses organismos estavam subsidiadas em alguns princípios tais como descentralização, autonomia, participação, co-gestão envolvendo a comunidade escolar. Neto e Rodriguez fazem uma interessante reflexão sobre o tema quando ressaltam:

É nesse processo que se inserem as atuais reformas educacionais no continente latino-americano. Elas são resultados de políticas que, aparentemente, possuem perfil nacional, mas têm, de fato, uma base regional. As reformas ocorrem dentro de um determinado período histórico e são sustentadas por sistemas de ideias comuns a uma mesma região e circulam em várias áreas e em algumas mais perceptíveis (como atualmente na economia). Entretanto, é na cultura, principalmente na **educação**, que sua permeabilidade e sua circulação tornam-se mais evidentes no processo de regionalização. A lógica de construir orientações regionais materializa-se na formulação de políticas com objetivos e estratégias comuns para todo o continente latino-americano. (NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 14)

Um fato convém ser destacado, que é exatamente de estabelecer orientações comuns podemos assim denominar de orientações homogêneas, padronizadas da educação para todos os países do continente. Observa-se nessa padronização a criação de avaliações classificatórias por desempenho, tanto de alunos como de professores, currículos que atendam às necessidades de formação para o mercado de trabalho, e novas formas de gestão das escolas, alicerçadas na concepção gerencialista, pois muitos são os impactos que essa nova configuração internacional do capitalismo trouxe para a pedagogia e especificamente para a gestão da educação.

Ampliando as considerações elencadas acima, Sander destaca que:

O certo é que no campo da administração da educação, os modelos tradicionais e as antigas hipóteses enraizadas nas teorias tecnoburocráticas e funcionalistas de organização e gestão não oferecem as soluções requeridas num mundo em vertiginoso processo de mudança para novos padrões de desenvolvimento e novas formas de organização social e educacional. A nova realidade nos coloca diante de um desafio conceitual e praxiológico de enormes proporções. Para enfrentá-lo é necessário concentrar esforços visando à criação de formas de organização e gestão da educação que favoreça a inserção da escola e da universidade no contexto global da sociedade moderna em transformação. (SANDER, 1995, p. 128)

Se o objetivo é compreender a realidade, não para nos adaptarmos a ela de maneira passiva e sim discuti-la de forma crítica para então atuarmos de maneira diferente daquela que nos são impostas pelo sistema capitalista, pois não basta adaptar é preciso que tanto a escola como a universidade acompanhem as constantes transformações da sociedade, propondo, participando e envolvendo-se com a construção de novas relações sociais. Para isso precisamos compreender outras formas de gestão para além do capital, com destaque para uma participação plena dos nossos alunos, através de uma prática que nos proporcione um

ambiente de construção coletiva com autonomia para promover qualidade no processo de ensino aprendizagem para além de uma formação para atender a um mercado que objetive sempre produzir em busca de lucro, é preciso educar para a cidadania. Esse é nosso papel enquanto intelectuais e pesquisadores que lutam pela transformação social e por uma escola mais justa e democrática.

Deve-se ter em mente, que muitos são os embates em torno de se efetivar novas teorias para os estudos da gestão da educação numa perspectiva que respeite as condições econômica, cultural, social de cada realidade e país. Na maioria das vezes os modelos são impostos dos países desenvolvidos, para serem implantados nos países emergentes, o que se pode chamar de um tipo de modernização que não foge ao conservador.

Desta forma é necessário transpor as concepções tradicionais da educação e de reprodução social e cultural. Novas descobertas e superação teórica se concretizarão através de novos estudos e pesquisas levando-se em consideração a realidade e as necessidades das pessoas que constroem um determinado contexto. Podemos destacar que para efetivação de novas propostas na gestão dos sistemas educacionais, a participação⁸ dos cidadãos é condição *sine qua non* para sua concretização. Acreditamos que o grande desafio está em pensar formas de compreender a educação e a gestão para que respondam as necessidades do nosso país sem esquecer o contexto internacional das reformas educacionais trazidas aos países da América Latina.

Essas reformas que foram impostas no decorrer da década de 90 na América Latina e especificamente no Brasil tinham como principais fundamentos a descentralização, a autonomia escolar, a co-gestão da comunidade dentre outros aspectos que nos levam a compreender que essas orientações estão diretamente articuladas com o projeto de educação neoliberal, objetivando um novo paradigma de organização do Estado e do setor público para atender as exigências do capital. A educação obteve um destaque nessas reformas pois era entendida como chave para o progresso social, tendo sido submetida a avaliações externas classificatórias, com intuito de medir resultados baseados em padrões de qualidade

⁸ De acordo com Paro (2005, p.16) “a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se torne a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo”.

estabelecidos como mínimos para o ensino. Enfim o Brasil acompanhou as reformas propostas a nível mundial através de medidas descentralizantes e regulatórias.

A partir do século XX tem-se fortalecido no Brasil a gestão por resultados, na modernização dos processos educativos admitindo-se a gestão descentralizada e compartilhada através da participação dos usuários agora chamados de clientes, seguindo as determinações dos organismos internacionais.

Desta forma, Lopes e Castro destacam que:

Na atualidade, pode-se dizer que convivem na escola diferentes modelos de gestão, mas é, no gerencialismo, que se apoiam os programas oficiais em implantação em todo o sistema nacional. O gerencialismo teoria administrativa decorrente da articulação entre participação e controle, que prevê, em seu arcabouço teórico, um conjunto de medidas aplicáveis desde a estrutura administrativa central até suas várias agências, passou a ser incorporado pelas empresas como modelo ideal de organização e gestão do trabalho e, posteriormente, foi utilizado pelas políticas públicas como o caminho para a modernização da administração pública, e, portanto, para a adequação às exigências contemporâneas. (LOPES E CASTRO, 2012, p. 34)

Compreende-se a partir da citação acima que características de uma gestão pautada no gerencialismo, orientada pelos pilares do neoliberalismo se fazem presente dentro da escola, por meio do discurso da descentralização, da responsabilização de diretores e professores por possíveis fracassos e sucessos de ações tomadas, focalizando novas estratégias para o serviço público, com o objetivo de tornar a escola mais eficiente, ágil, competitiva e produtiva.

Observa-se que os objetivos neoliberais para a gestão da educação estão no sentido de propor a descentralização do sistema educacional brasileiro, sendo a municipalização do ensino, uma forma de descentralização, apresentando-se como indispensável aos novos ditames para administração escolar. É importante ressaltar que a descentralização esteve ligada tanto aos aspectos da democratização almejada pelas camadas populares quanto as estratégias neoliberais apoiadas pelo discurso da modernização.

Ratificando as considerações acima, destacamos que as determinações colocadas pelos órgãos centrais da educação brasileira, evidenciam uma concepção distorcida de gestão democrática através da gestão compartilhada, que enfatiza a busca de parcerias para resolver de modo superficial e imediato problemas e dificuldades encontradas na gestão e na escola, o que enfraquece a proposta de um projeto articulado de educação (Hora 2010).

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LDBEN 9.394/96.

A prática da gestão escolar democrática, deve ser uma preocupação das políticas educacionais, não apenas no plano da teoria, mas na sua efetivação dentro e fora do ambiente escolar, políticas essas voltadas para a emancipação do homem e não para sua alienação, que garantam uma participação como ato político.

Apoiando-se nas orientações normativas da Carta Magna de 1988, art. 206, Inc. VI, esta ressalta que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; além do que concerne o texto da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 3º, Inc. VIII expressa a forma de “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” reiterando nos arts. 14 e 56 o princípio constitucional da gestão democrática da educação recomendando a instituição dos conselhos escolares e a construção coletiva do projeto político pedagógico, neste último, enfatizando as instituições públicas de educação superior.

A gestão democrática é um princípio legal e que tem tomado espaço nas produções acadêmicas, de reflexão crítica, por parte de grandes intelectuais no Brasil e no mundo, pois esse entendimento busca dar clareza a visão teleológica⁹ da educação, analisando e discutindo sobre o tipo de sociedade e de profissionais que almejamos formar e, mais especificamente, que tipo de escola e de homem buscamos conceituar, homem aqui compreendido como ser humano integral, pensante, atuante e construtor da sua realidade histórico-social. Sob este prisma a educação não deve estar limitada somente à preparação de força de trabalho qualificada, e nem deve ser compreendida de forma descontextualizada. Nessa acepção, faz-se mister ressaltar o que é dito por Veiga:

A educação é compromisso ético dos brasileiros para com os outros brasileiros. Compromisso ético e não econômico. A produção deve crescer sim, mas com objetivos sociais. É certo que a educação do povo traz também benefícios econômicos, mas o objetivo é a dignidade. (VEIGA, 2006, p. 48)

Assim, a educação deve ser integral, e ainda, deve estar fundamentada em alicerces da transformação social, da construção de um mundo melhor e de um homem mais humano.

Neste sentido, Frigotto; et al, entendem que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social, formação humana, o que

⁹ Teleológica no sentido etimológico da palavra *telos*, que no dizer de Oliveira (2004, p.7) “é palavra grega que significa fim, escopo, que se refere à finalidade última”. Dessa forma identificamos buscar pela finalidade da educação, ou seja, a razão para que esta foi criada.

se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente na sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; et al, 2005, p. 85)

Nesta perspectiva, o trabalho do gestor escolar ocupa um panorama de mudança, de transformação, de comprometimento, de efetivação de uma escola participativa, autônoma, democrática e descentralizadora, que preze pelo respeito aos profissionais e alunos, onde o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁰ possa ser construído por todos e reflita as necessidades, a identidade da escola e os objetivos a serem alcançados em um constante processo de reflexão dialógica, em que a práxis pedagógica aconteça na ação-reflexão-ação, onde o conselho escolar possa ser um espaço para discussões coletivas que rompam com práticas centralizadoras enraizadas durante anos dentro das nossas escolas públicas. Discutir esses conceitos é algo relevante para compreensão do papel da escola em nossos dias, assim como entender a importância que os atores, especificamente, o gestor escolar, ocupa nesse cenário. Sobre essa questão Lacerda destaca que:

A construção do projeto político-pedagógico pela escola é a possibilidade de criação da sua identidade na busca dos seus rumos, devendo fundamentar-se pelas relações democráticas entre os seus atores. Propicia a participação permanente na reflexão e discussão dos problemas da escola, frente à intencionalidade do ato educativo. Isso significa resgatar o papel da escola, como lugar de reflexão da ação, de debate e do diálogo coletivo. (LACERDA, 2004, p. 49)

Nesse contexto, o educador precisa pensar sobre o processo educacional, sentindo-se parte dele, a participação no sentido amplo da palavra, a discussão coletiva dos problemas da escola, a gestão democrática através do debate e do diálogo coletivo, são algumas questões que contribuem para a concretização de um espaço de poder com identidade própria. Desta forma, defendemos um modelo de gestão escolar democrático, contrário ao modelo gerencial imposto pelos organismos internacionais, que, como já ressaltado acima, coisifica¹¹ o homem. Almejamos uma gestão como forma de participação humana e de formação para a

¹⁰ No entender de Veiga (2006) “o Projeto Político Pedagógico é a construção do significado das palavras que o compõe, ou seja: **projeto** vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante; **político** no sentido de ter compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; **pedagógico** no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias à escola e de sua intencionalidade. Portanto, o **Projeto Político Pedagógico** se constitui em processo democrático de decisões, buscando a eliminação das relações competitivas, autoritárias e arbitrárias, e instaurando a relação de cooperação nos níveis da organização da escola e da sala de aula, incluindo a relação com o contexto social imediato, portanto, busca a organização do trabalho pedagógico em sua globalidade” (VEIGA, 2006, p.14).

¹¹ No entender de Vaz (2004, p.120), explicando a teoria de Marx, “*coisificação (Verdingliching, reification, réification)* representa dois tipos de alienação: a *espiritual*, sendo a deficiência de ser que sobrevém ao homem por não alcançar sua auto-realização; e a *social* representada pelo domínio do produto sobre seu criador”.

cidadania, pois é imprescindível inserir a concepção de gestão escolar apoiada na democracia como fonte para humanização e para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Paro destaca:

Preocupar-se com a prática administrativa de nossas escolas envolve ter em conta a coerência entre meios e objetivos na realização da atividade educativa. A educação, entendida como emancipação humana, precisa levar em conta a condição de sujeito tanto de educandos quanto de educadores. Daí que ela só pode realizar-se de forma democrática, o que significa que a administração que lhe dá sustentação deve ser necessariamente democrática. Considerar as políticas educacionais em suas relações com a prática da gestão escolar significa, portanto, levar em conta a democratização da gestão de nossas escolas. (PARO, 2002, p. 2)

Nesse contexto, faz-se mais que necessário refletirmos sobre que tipo de educação almejamos diante do sistema capitalista. Esta educação e mais especificamente a escola está contribuindo para transformação social ou para perpetuar as condições impostas pelo capital? Que concepção de administração ou gestão escolar estamos desenvolvendo em nossas escolas? Certamente não iremos encontrar proposições prontas e acabadas, mas a reflexão sobre um tema de relevância para os estudos educacionais da nossa realidade maranhense que claro não está desvinculada da realidade brasileira, irá nos proporcionar boas discussões e aprendizagens.

A concepção de gestão democrática traz o conceito de participação de modo amplo, tanto na tomada das decisões como na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Com base em Castro (2007) podemos ressaltar que a democratização da gestão da educação almeja a participação de todos tanto na formulação, avaliação, fiscalização e execução das políticas educacionais. É necessário incluir toda comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores) nas decisões, o que irá conseqüentemente refletir na qualidade da educação oferecida aos alunos. Por outro lado, considera-se um grande desafio a concretização da participação ampla em nossas escolas públicas, pois as relações de poder corporativas e clientelistas ainda são muito fortes, além da falta de cultura da participação da comunidade escolar dentre outras questões que dificultam sua concretização no espaço escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, a história política do Brasil não foi alicerçada em uma tradição de participação cidadã, as pessoas não foram educadas a se envolverem organizadamente em prol de lutas coletivas, pelo contrário esperam que o Estado ofereça serviços em seus benefícios, tal postura reflete na falta de participação consciente do povo brasileiro. É necessária mudança de postura, de

valores para que os cidadãos possam participar das decisões, e isso não deve se restringir exclusivamente ao âmbito escolar, mas alcançando o âmbito macro da sociedade

Uma escola pública forte e emancipada requer o desenvolvimento de uma cultura da participação que abranjam todos os seus níveis e segmentos. Não somos ingênuos de afirmar que esta é uma tarefa fácil, pelo contrário requer educadores que acreditem na emancipação humana, e que a educação pode e deve ser um dos caminhos para a transformação social que supere a lógica opressora do mercado, ou seja, é fundamental lutar por uma gestão escolar para além do capital.

Outra questão que não se pode deixar de explicitar, é que o princípio da gestão democrática é defendido sob diferentes perspectivas. No entanto essa defesa ocorre de formas diferenciadas, ou seja, antagônicas. De um lado temos os defensores de uma democracia em favor de um projeto social mais sólido e comprometido com a construção de uma educação livre, emancipadora e de qualidade para todos, do outro lado estão os defensores do paradigma neoliberal, onde a educação e a gestão escolar são formas de assegurar eficiência, eficácia e a produtividade do processo pedagógico. A escola passa a ser comparada a uma empresa, produtora de serviços educacionais.

A gestão que tanto almejamos é aquela que contribua para formação de cidadãos e isso só acontecerá através de práticas democráticas e participativas que refletirá na qualidade da educação oferecida aos nossos alunos.

Fica mais do que evidente a importância da gestão democrática no processo de construção de uma sociedade mais justa e humanizada, onde todos podem e devem escolher seus dirigentes, acompanhar o processo de gestão, assim como, propor alternativas, mudanças e soluções para a construção de uma escola para todos, promovendo, assim, mais justiça e respeito pelo aluno, que tem por direito receber uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm/> Acesso em:
15 jun. 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10 mai. 2016.



CHENAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. SP: Cortez, 2005.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. **Gestão educacional democrática**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político-Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2004.

LOPES, Monik de Oliveira. CASTRO, Alda Maria Duarte. Modernização Administrativa: repercussões na gestão educacional. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. FRANÇA, Magna. (orgs.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012.

NETO, Antônio Cabral. RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. FRANÇA, Magna. QUEIROZ, Maria Aparecida de. (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ibraim Vitor de. **Arqué e Telos: niilismo filosófico e crise na linguagem em Fr. Nietzsche e M. Heidegger**. Editrice Pontificia Università Gregoriana. Roma, Italy: 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. Celso João *et ali*; orgs. Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 2002.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

EDUCATIONAL REFORMS OF THE 90s AND THE IMPACTS IN MANAGEMENT OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL: CONCEPTIONS AND PRINCIPLES

***Abstract:** The great social, scientific and technological transformations impacted by the globalization of capital, supported by the productive restructuring, directly affected the educational field, demanding a new profile of education professionals, which met the determinations imposed by capital in order to accelerate the development of the economy and the framework to the privatized business model. In this way, the school plays an important role in this context, having as one of its main objectives the formation of a workforce that will meet the increasingly demanding and segregating market. Therefore, the main objective of this article is to analyze the context of the globalization of capital and its impact on educational reforms proposed by international organisms, whose recommendations propose managerialism models for the management of the systems and of schools based on the efficiency and effectiveness of educational processes. We emphasize the principle of democratic management established in the Federal Constitution of 1988 and in LDBEN 9,394/96 that has as its greatest challenge the your consolidation in the school context, through practices that encourage participation as a political and democratic act.*

***Keywords:** Democratic Management. Educational Policies. Educational Reforms.*

EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS ENTRE FORMANDOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)

AMARAL, Ivanete Modesto do¹ – amaral.ivanete@gmail.com
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Rua do Una, nº 156
66.050-540 – Belém – Pará – Brasil

***Resumo:** Neste artigo são apresentados os resultados de um estudo que buscou investigar as expectativas profissionais de alunos em fase de conclusão de cursos de graduação da UEPA, que estão vinculados ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Participaram deste estudo, 35 jovens na faixa etária entre 20 a 30 anos de idade que responderam a um questionário com perguntas específicas. De um modo geral, os resultados mostraram que os formandos consideram regulares as chances de ingressarem no mercado de trabalho e de exercerem a sua profissão logo após o término do seu curso e apontaram situações que poderão interferir nessas chances, dificultando o seu ingresso no mercado de trabalho. Com isso, duas conclusões importantes merecem atenção: a primeira, diz respeito à qualificação profissional que se confronta com a competitividade desse mercado, induzindo a uma procura cada vez maior pelos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. A segunda está relacionada às limitações do capital social, atribuindo a falta de contato com pessoas chave que possam ajudá-los na inserção do mercado de trabalho.*

***Palavras-Chave:** Mercado de Trabalho. Inserção profissional. Qualificação Profissional.*

1 INTRODUÇÃO

A conclusão de um curso superior marca o fim de uma etapa na educação individual e carrega consigo uma série de expectativas que podem se tornar realidade ou não, nos anos

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará – Estatutária e Pesquisadora da Universidade do Estado do Pará.

que se seguem. Para muitos jovens, concluintes de graduação, terminar um curso universitário significa pensar no planejamento de uma nova fase da sua vida que muitas vezes é marcada pelo início de realizar a profissão que escolheu.

Sabe-se que um dos principais problemas com os quais os recém-formados se deparam é a dificuldade de ingressarem efetivamente no mercado de trabalho da profissão em que investiram por longos anos de educação, a qual inclui além da dedicação aos estudos, também, a parte econômica financeira. Sabe-se ainda que um mercado competitivo e com um número cada vez maior de profissionais oferecendo serviços, torna-se difícil conseguir um emprego satisfatório lembrando que, hoje, o diploma universitário não significa mais uma garantia para a empregabilidade, com boa remuneração, pelas circunstâncias reais de mudanças aceleradas no mundo do trabalho. Essa é uma das razões de se dizer que para se tornar um profissional atrativo aos empregadores e conquistar uma vaga de emprego, depende de outros elementos os quais envolvem: características pessoais e inter-relacionais competências específicas, qualificação polivalente e redes de relações sociais.

Conhecer o que esses jovens pensam sobre o mercado de trabalho, suas expectativas sobre o ingresso no mundo profissional é muito importante para que a própria universidade possa trabalhar programas de orientação profissional de forma mais eficiente num momento tão fundamental de transição no desenvolvimento da carreira dos jovens formandos. Que expectativas têm os jovens formandos? Que tipos de dificuldades vislumbram para conseguir uma colocação profissional? Quais projetos profissionais desses jovens são formulados ao concluírem seu curso? Estas foram as principais perguntas que nortearam esse estudo e que demandam reflexões por parte dos pesquisadores da sociologia do trabalho no contexto atual de profundas transformações que estamos vivendo, particularmente, no mundo do trabalho, visto que, a crise dos empregos de nível superior, por exemplo, não é apenas em função do crescente contingente de profissionais que deixam as universidades a cada ano.

O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar as expectativas e os projetos de jovens formandos em cursos de graduação ofertados pela UEPA, a respeito do seu futuro profissional, buscando analisar suas opiniões sobre o mercado de trabalho mais favorável e menos favorável conforme as profissões que escolheram. Partiu-se da hipótese de que as

condições objetivas e atuais do mercado de trabalho afetam as expectativas e projetos em relação ao futuro profissional de estudantes, em fase final de conclusão do curso universitário. Trata-se de uma primeira pesquisa relacionada a essa temática, que se realiza nesta universidade, uma vez que existem poucos estudos inerentes aos jovens de nível superior no mercado de trabalho. Trata-se de uma abordagem metodológica para estabelecer o contexto pelo qual as evidências empíricas acerca do fenômeno são obtidas objetivando comparar e relacionar variáveis de interesses relevantes.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Sobre Identidade Profissional e o Mundo do Trabalho

Na perspectiva da sociologia o conceito de identidade desenvolvido por Dubar (1997), sociólogo francês que estuda identidade no trabalho é entendido como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro. O autor afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (Dubar, 1997, p. 104). Nesse sentido, Dubar fala em formações identitárias, ou seja, o processo de constituição da identidade que visa entender as várias identidades que assumimos se constituindo em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito o que ele é onde o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas).

Na discussão relacionada com a profissionalização, Dubar (1997) argumenta que a formação se apresenta como formação inicial e continuada, cuja identidade profissional se estrutura numa perspectiva ampliada. O sentido dessa formação é crítico, significativo e a pertença ao grupo profissional aponta para um compromisso social que se expressa na interação profissional qualificada, na efetivação de práticas que contribuam na consolidação de uma sociedade democrática e na oportunidade cotidiana de posicionar-se a favor da

dignidade humana, pela via do enfrentamento das desigualdades e da exclusão social na escolarização, em qualquer nível de ensino.

Ainda na perspectiva da Sociologia, mas com foco na pós-modernidade, Bauman (2005) define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para ele, identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário, e essa verdade sobre a identidade está cada vez mais nítida, pois os mecanismos que a ocultavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que, atualmente, interessa construir identidades individuais, e não coletivas. Esse fato é explicado pela compreensão do autor de que identidade comumente refere-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. Ou seja, a essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras se considerando esses vínculos estáveis. Na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas (Bauman, 2005). Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável.

Nas discussões sobre identidade profissional, o autor Carvalho (1995) diz que o processo de constituição da identidade profissional vem sofrendo intensas transformações, decorrentes da assimilação de informações, conceitos e valores relativos às mudanças do mundo do trabalho e da influência da nova ordem social vigente. Tal processo se desenvolve conforme o indivíduo vai assumindo papéis ocupacionais adultos através das participações grupais e da vinculação com os referenciais externos assimilados por meio da socialização.

Gondin (2002) sintetiza o conjunto de transformações pelas quais a sociedade pós-industrial, ou sociedade da informação, vem passando nas diferentes esferas que a constituem. Na esfera política, as transformações são caracterizadas pela forte influência do neoliberalismo, que preconiza a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia. Na esfera econômica, ocorre o crescimento do setor de serviços no âmbito local, com o incremento do intercâmbio comercial no âmbito internacional, sustentado pela globalização. Na esfera cultural, a diminuição da distância entre o desenvolvimento científico e sua aplicabilidade prática modificou a visão de mundo que define os valores temporais, teóricos, estéticos e morais. Finalmente, na esfera ocupacional, as transformações basearam-se na flexibilização e nos novos modos de gerenciamento e organização do trabalho. As transformações dessa última esfera evidenciam-se nas

organizações formais através dos processos de reestruturação, como reengenharia e terceirização (Defillippi; Arthur, 1996; Harvey, 1993; Salerno, 1994). Esses processos culminaram na criação de organizações frouxas, similares a redes amorfas, altamente complexas, que enfatizam atividades de curto prazo, trabalhos por projetos e cargos sem clara delimitação de tarefas (CASTELLS, 1997; SENNET, 1999).

Lemos (2001), argumenta que existe ainda uma exigência para que o indivíduo realize comprometimentos, demonstre iniciativa, autonomia emocional e desenvolvimento contínuo. Para o autor, todos os esforços nesse sentido são iniciativas individuais. Por outro lado, os avanços tecnológicos passam a requerer, dos trabalhadores, atualização constante, por meio da educação continuada. A reciclagem periódica torna-se pré-requisito para desenvolver novas habilidades e atualizar conhecimentos. Nesse sentido, o discurso empresarial vigente preconiza a empregabilidade, entendida não apenas como a capacidade de obter emprego, mas definida como flexibilidade, competitividade, participação, formação polivalente e multifuncional.

Contudo, conforme Neiva (1995), no que diz respeito a transição da universidade para o mercado de trabalho, deve-se levar em consideração que de fato, a escassez de oportunidades pode ser um fator que prejudica a elaboração de planos profissionais. Sabe-se que a redução das ofertas de empregos vem sendo uma tendência generalizada no mercado de trabalho (RIFKIN, 1995) o que pode provocar ansiedade entre aqueles que estão à procura de uma oportunidade de emprego. Porém, o mercado de trabalho é bastante heterogêneo em suas possibilidades fazendo que a inserção no mercado e progresso na carreira dependam em grande parte de características individuais como empreendedorismo, criatividade e flexibilidade consideradas essenciais e desejadas no mercado de trabalho contemporâneo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Embora existam muitos estudos sobre o mercado de trabalho para jovens universitários, poucos têm se preocupado com a expectativa desses formandos em relação ao mercado das profissões, particularmente no Brasil. Sabe-se que a posição que o jovem pode ocupar na

divisão social e profissional do trabalho é fortemente correlacionada com o diploma que obteve, considerando que a universidade aparece como um espaço-tempo de preparação ao trabalho.

3.1 Participantes

Para este estudo, 35 alunos com média de idade em 20 anos e que estão em fase de conclusão do curso compuseram a amostra sendo, 51,4% de mulheres e 48,6% de homens participantes na pesquisa. Foram investigados formandos de 4 cursos (ciências sociais, pedagogia, física e geografia) e a seleção desses cursos foi feita conforme a disponibilidade de acesso aos alunos, considerando-se dificuldades para uma amostra aleatória simples, ou seja, de selecionar, *in loco*, nas turmas, um subconjunto de informantes que pudessem responder ao questionário.

3.2 Instrumento

Foi utilizado um questionário com questões fechadas e múltiplas escolhas, elaborado especificamente para analisar variáveis relevantes para o estudo, tais como: 1) variáveis de identificação (curso, sexo, idade, ano de início do curso, pessoas com quem mora, renda familiar; 2) variáveis de atividade remunerada e sua relação com o curso que estuda; 3) de avaliação do mercado de trabalho na profissão; 4) de decisão sobre o que fazer após o curso universitário; 5) de avaliação dos projetos pós-universitários; 5) de avaliação das dificuldades para realizar o primeiro projeto; 6) das chances de exercer a profissão logo após o curso; 7) de avaliação do tempo estimado para tornar-se economicamente independente; 8) da percepção das dificuldades para ingressar no mercado de trabalho; 9) do desempenho acadêmico próprio.

Importante ressaltar que alguns itens de variáveis foram pensados, elaborados e analisados com base na definição de autores mencionados no decorrer do conteúdo desse texto, os quais manifestam opiniões de que os sujeitos da pesquisa devem responder questionários usando uma escala de 5 pontos, indicando diferentes graus de concordância com as afirmações (escala Likert)².

² Trata-se de um tipo de escala usada em pesquisas de opinião para respostas de questionários. Permite medir as atitudes e o grau de conformidade dos entrevistados com qualquer afirmação proposta como, por exemplo, a probabilidade de realização de ações futuras. Renis Likert (1903-1981), foi um psicólogo americano, inventor

3.3 Aplicação dos questionários

Os contatos com os respondentes foram feitos via representante de turma tendo em vista a dificuldade de acessar os alunos em sala de aula. Com exceção dos pesquisados do curso de ciências sociais, por serem alunos da pesquisadora, estes, receberam em sala de aula os questionários, responderam em suas residências e devolveram no dia seguinte. Os questionários foram aplicados no final do mês de setembro de 2017 e, dos 65 questionários entregues, 35 foram recebidos devidamente preenchidos, totalizando uma taxa de resposta inerente a 53,8% sendo, portanto, um percentual significativo de respostas.

3.4 Caracterização dos participantes conforme a variável de Identificação

As Tabelas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 mostram informações que identificam melhor os participantes da pesquisa em relação às variáveis idade, sexo, estado civil, situação de moradia, renda familiar, exercício de atividade remunerada e exercício de atividade remunerada relacionado ao curso.

Tabela 1: Distribuição dos participantes quanto à idade

Idade (em anos)	nº de casos	%
20	12	34,3
21	09	25,7
22	10	28,6
28	02	5,7
29	02	5,7
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Tabela 2: Distribuição dos Participantes quanto ao Sexo

Sexo	nº de casos	%
Feminino	18	51,4
Masculino	17	48,6
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Tabela 3: Estado Civil dos Participantes

Estado Civil	nº de casos	%
Solteiro	32	91,4
Casado	03	8,6
TOTAL	35	100,0

Fonte: pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Tabela 4: Situação de Moradia dos Participantes

Situação de Moradia	nº de casos	%
Mora com os pais	25	71,4
Mora sozinho	04	11,4
Mora com amigos	03	8,6
Mora com parentes	03	8,6
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Tabela 5: Renda Familiar dos Participantes

Renda Familiar	nº de casos	%
Até 1 Salário Mínimo	13	37,0
Entre 1 e 2 Salários Mínimos	11	31,4
Entre 2 e 3 Salários Mínimos	06	17,0
Entre 3 e 4 Salários Mínimos	03	8,6
Entre 4 e 5 Salários Mínimos	02	6,0
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Tabela 6: Exercício de Atividade Remunerada Relacionada ao Curso

Ativ. Rem. Relac. ao Curso	nº de casos	%
Sim	04	11,4
Não	31	88,6
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Tabela 7: Atividade Remunerada relacionada a Trabalho

Ativ. Rem. Relac. a Trabalho	nº de casos	%
Sim	03	8,6
Não	32	91,4
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Como se pode observar a partir das tabelas, o perfil geral dos participantes da pesquisa é o do estudante com status solteiro, com cerca de 20 anos de idade que mora com os pais, tem renda até 1 Salário Mínimo Nacional atual, não possui atividade remunerada relacionada ao curso, como: bolsa estágio, bolsa assistência estudantil, bolsa monitoria etc...e também não exerce atividade remunerada, ou não trabalha.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse item mostra resultados e discussões sobre as principais variáveis consideradas específicas no questionário aplicado aos formandos, que estão relacionadas ao objeto da pesquisa:

- a) Avaliação da situação do mercado de trabalho da profissão: este assunto foi avaliado através das próprias representações que os formandos tinham a respeito do mercado de trabalho de suas respectivas profissões, indicando suas impressões em uma escala com seis opções: “muito bom”, “bom”, “razoável, mas tendendo a bom”, “razoável, mas tendendo a ruim” “ruim” e “muito ruim”. As respostas dos estudantes foram agrupadas de acordo com o curso em que estudavam visando facilitar a compreensão dos argumentos sobre cada profissão. Assim sendo, 70% dos alunos do curso de Ciências Sociais responderam que o mercado de trabalho para essa profissão é “razoável, mas tendendo a ruim” e as justificativas se basearam em críticas

relacionadas à conjuntura econômica e social do Brasil e as reformas trabalhistas/administrativas e da educação que o governo federal vem realizando no momento atual as quais causam impacto no mercado de emprego das profissões.

Os pesquisados do curso de Pedagogia, em sua maioria, 75%, avaliaram que o mercado de trabalho está “bom” para a profissão do Pedagogo, mas, para quem deseja atuar como professor tanto na educação infantil (pré-escola) quanto no ensino fundamental I e II visto que, existe uma grande necessidade de formação de educadores no Brasil.

Alunos do curso de Licenciatura em Física, na sua maioria (66%), avaliaram que o mercado de trabalho está “bom” para a profissão de professor de Física visto que existe falta desses docentes para atuarem na rede básica de ensino. Por outro lado, estão cientes que, para muitos, essa profissão se torna pouco atrativa pelas condições de trabalho desfavoráveis em várias situações, dentre elas, a questão salarial.

Formandos do Curso de Geografia, 70%, avaliaram “razoável mas tendendo a ruim” o mercado de trabalho para os profissionais dessa área, muito embora, alguns tenham comentado a perspectiva “boa” para quem vai atuar como professor no ensino da disciplina. Porém, alguns justificaram a tendência de ser “ruim” para quem quer seguir carreira no âmbito das empresas, particularmente, às brasileiras, ligadas à exploração de recursos naturais (mineração, recursos hídricos e petróleo) em função das condições de crise econômica atual.

Interessante lembrar que os comentários dos alunos pesquisados possuem relação com os argumentos do autor Neiva (1996) no sentido de que esse estudioso considera que a escassez de oportunidade prejudica a elaboração de planos profissionais. Da mesma forma, se relacionam com os argumentos do autor Rifkin (1995) o qual explica que a redução da oferta de emprego vem sendo uma tendência generalizada no mercado de trabalho o que pode provocar ansiedade entre aqueles que estão à procura de uma oportunidade de emprego.

- b)** Decisão sobre o que fazer após terminar o curso universitário: avaliada por questões categóricas opcionais de “sim”, “estou em dúvida” e “não” (Tabela 8) e complementadas por alternativas que justificaram as respostas (Tabela 9). Para esta variável foi perguntado aos informantes: “você já definiu o que fazer após terminar o

seu curso universitário”? A maioria dos respondentes (88,6%) informou a opção “sim” e uma minoria (11,4%) respondeu “estou em dúvida” e nenhum informante escolheu a opção “não”. Quando se perguntou sobre “qual projeto para pós-graduação do curso”? Um percentual significativo (66%) informou que pretende continuar estudando pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado e uma minoria de 26%, pretende trabalhar de imediato na profissão. Essas respostas mostraram que todos têm um projeto que desejam realizar quando concluírem o curso, entretanto, as respostas da maioria dos informantes sobre estudarem pós-graduação, demonstram que esses jovens estão atentos às tendências cada vez mais fortes pela cultura da qualificação que emerge largamente no contexto de mudanças da sociedade brasileira, decorrentes das transformações técnico-organizacionais no mundo do trabalho. Ou seja, fica comprovado que os jovens percebem a qualificação acadêmico/profissional numa relação com o trabalho e educação no sentido de que o mercado de trabalho está mais competitivo e exigente, pois, para cada função, exige experiência e qualificações que vão além da formação básica que a graduação oferece (competências teóricas para o desenvolvimento prático, cursos de extensão, pós-graduação). Daí porque existe hoje no mercado de trabalho uma grande concorrência pela mão de obra qualificada entendendo-se, uma relação entre empregabilidade e profissionais capacitados.

Tabela 8: Já definiu o que fazer após-formatura do curso de graduação?

O que fazer	nº de casos	%
Sim	31	88,6
Estou em Dúvida	04	11,4
Não	--	---
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Tabela 9 : Projeto pós-formatura do curso de graduação

Projeto	nº de casos	%
Trabalhar na profissão	09	26,0
Estudar pós-graduação	23	66,0
Fazer outra graduação	03	8,0
Trabalhar fora da profissão	--	---
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

- c) Chances estimadas de exercer a profissão logo após o término do curso: No questionário, foi feita uma pergunta sobre as possibilidades pessoais do formando e as suas chances de exercer a profissão logo após o término do curso, considerando a atual situação do mercado de trabalho.

Tabela 10 : Chances estimadas de exercer a profissão logo após o curso

Chances	nº de casos	%
Bem grandes	---	---
Grandes	01	3,0
Médias	22	63,0
Poucas	12	34,0
Nenhuma	--	---
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2017 – elaboração própria.

Conforme a Tabela 10, a maioria (63%) respondeu que possui chances Médias, aqui interpretadas como “Regulares”, para conseguir um emprego. Essas respostas estão ligadas a alguns fatores por eles comentados: a) fator tempo – alguns acham que levarão um tempo entre 15 e 18 meses para conseguirem emprego tanto nas organizações públicas (esperam aprovação em concurso público) quanto nas privadas (tempo para conseguirem seleção de vagas, entrega de currículos, etc.); b) falta de experiência prática na profissão – comentaram que possuem um bom conhecimento teórico, mas, não têm a experiência prática na profissão que é um critério muito exigido pelo mercado atual. Também, chamou a atenção os 34% que responderam ter poucas chances de exercerem logo a profissão explicando que, possuem poucos conhecimentos, contatos e interações com pessoas conhecidas e mais experientes que trabalham na área profissional o que poderá dificultar sua inserção no mercado de trabalho. Esses comentários levam a reflexão sobre a importância das redes sociais ou capital social³ como recursos fundamentais para o acesso ao mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

³ Redes Sociais e Capital Social são conceitos da Nova Sociologia Econômica, explicados por teóricos-chave no assunto como, Mark Granovetter e Pierre Bourdieu, respectivamente, onde ambos discutem esses conceitos como relações sociais e recursos sociais que suscitam estratégias organizadas em torno de sua utilização (Ver Granovetter (1973) e Bourdieu (2006).

Conforme o exposto nas páginas precedentes deste artigo é importante às discussões sobre as questões relacionadas às expectativas dos formandos quanto ao mercado de trabalho de suas profissões. Foi possível identificar vários fatores que, de alguma forma, se relacionaram com as suas expectativas e ajudaram a interpretá-las. Em especial, ressalta-se a avaliação do mercado de trabalho na profissão que escolheram como Cientista Social, Físico, Geógrafo e Pedagogo que os possibilitaram expor as suas reflexões sobre esse mercado. Também relevante foi a referência feita sobre as suas decisões e seus projetos pensados para quando concluírem o curso de graduação. Outra discussão é quanto às poucas chances de ingressarem logo no mercado de suas profissões, levadas por escassez de contatos com pessoas mais experientes que poderiam ser facilitadoras na busca de um emprego.

Igualmente, é importante ressaltar as características pessoais dos pesquisados dentre elas, a idade, onde todos os respondentes estão na faixa etária entre 20 e 30 anos; não possuem experiência profissional porque nunca trabalharam em empresas ou órgão públicos e nem foram bolsistas em alguma atividade acadêmica e contam com uma renda familiar de até um salário mínimo nacional. Obviamente que essas pessoas tendem a encontrar mais dificuldades para a inserção profissional, quando se reflete sobre as questões de acesso ao emprego e as mudanças no mundo do trabalho.

Duas explicações podem ser apontadas para essas dificuldades: a primeira, diz respeito à vulnerabilidade particular dos jovens para acessar a uma vaga de emprego, condizente a sua área de formação visto serem considerados como um segmento frágil, dentre outras situações, porque não têm experiência, em comparação com o segmento de trabalhadores mais experientes. Daí porque prezam pela qualificação profissional que vai se confrontar com a competitividade do mercado, induzindo a uma procura cada vez maior pelos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu; a segunda está relacionada às limitações do capital social, atribuindo a falta de contato com pessoas chave que possam ajudá-los na inserção do mercado de trabalho. Nesse caso, os jovens pesquisados não possuem uma rede de relações importante para conduzi-los a entrada e permanência no emprego, algo considerado útil e estratégico para os dias atuais, visto a complexidade do mercado de trabalho.

Enfim, é necessário também reconhecer as limitações do presente trabalho. Em primeiro, trata-se de uma breve pesquisa realizada com apenas uma amostra de quatro cursos de graduação, ofertados pela Universidade do Estado do Pará, dentre os 30 em pleno

funcionamento. Tratou-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa do ponto de vista da aplicação dos questionários e as justificativas apresentadas conforme as questões específicas levantadas. Portanto, algumas discussões aqui apresentadas podem refletir especificidade da amostra estudada ou mesmo dos cursos selecionados. Ressalta-se, porém, que isso não invalida, de forma alguma, a pesquisa. As análises e conclusões apresentadas podem e devem ser interpretadas como possibilidades de analisar de forma mais aprofundada o mercado de trabalho e inserção profissional de jovens universitários em outro segmento de faixa etária. De qualquer forma, outros estudos precisam ser realizados com outras amostras e mesmo com outras metodologias a fim de se expandir o conhecimento sobre as expectativas dos formandos universitários sobre o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **As estruturas sociais da economia**. Tradução de Ligia Calapez e Pedro Simões. Porto: Campo das Letras, 2006 (Campo das ciências, v. 20).
- CARVALHO, M.M.M.J. **Orientação profissional em grupo**: teoria e técnica. São Paulo: Editorial Psy, 1995.
- CASTELLS, M. **La era de la información**: la sociedad red. Vol. 1. Madri: Alianza Editorial, 1997.
- DEFILLIPPI, R.J.; ARTHUR, M.B. Boundaryless Contexts and Careers: a Competency-Based Perspective. In: Arthur, M.B.; Rousseau, D.M. (org). **The boundaryless career**: a new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press, 1996.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades pessoais e profissionais. Lisboa: Porto, 1997.
- DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- Halliday, Terence. **Lawyers as institutional contractors**: constructing markets, states, civil society, and community. American Bar Foundation Working Paper Series, Chicago, 1995.
- GRANOVETTER, Mark. The strenght of weak ties. **American Journal of Sociology**, v. 78, n. 6, p. 130-1380, maio 1973. Disponível em:
https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the_strenght_of_weak_ties
Acesso em 22 de jul 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

LEMOS, C.G. **Adolescência e escolha profissional**. São Paulo: Vetor, 2001.

NEIVA, K.M.C. Les comportment des étudiants brésiliens en fin d'études universitaires selon leurs débouchés professionnels: une application du modèle Lisrel. **Revue européenne de Psychologie Appliquée**, v. 45, n. 2, 103-108. 1995.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. Rio de Janeiro: Makron Books, 1995.

SALERNO, M. Trabalho e Organização na Empresa Industrial e Flexível. In: Ferretti, C. (Org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. São Paulo: Vozes, 1994.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo e Rio de Janeiro: Record, 1999.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

PROFESSIONAL EXPECTATIONS BETWEEN FORMANDS OF THE UNIVERSITY OF THE STATE OF PARÁ (UEPA)

***Abstract:** This article presents the results of a study that sought to investigate the professional expectations of students graduating from EUPA undergraduate courses, which are linked to the Center for Social Sciences and Education (CCSE). Thirty-five young people in the age group between 20 and 30 years of age who answered a questionnaire with specific questions participated in this study. In general, the results showed that trainees considered the chances of entering the job market regularly and exercising their profession shortly after the end of their course and pointed out situations that could interfere in these chances, making it difficult to enter the labor market. job. With this, two important conclusions merit attention: the first one concerns the professional qualification that is confronted with the competitiveness of this market, inducing a growing demand for postgraduate courses broad and narrow sense. The second is related to the limitations of social capital, attributing the lack of contact with key people who can help them in the insertion of the labor market.*

***Keywords:** Labor Market. Professional insertion. Professional qualification.*

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DE ALUNOS DO IFRO

ANDRADE, Josefa Aparecida Pereira de¹ – Josefa.andrade@ifro.edu.br
IFAM-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-campus Centro
Endereço Av. Sete de Setembro 1975
69020-120 – Manaus – Amazonas – Brasil

GONÇALVES, Tatiane Alves Pereira² – tatiane.alves@ifro.edu.br
IFAM-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-campus Centro
Endereço Av. Sete de Setembro 1975
69020-120 – Manaus – Amazonas – Brasil

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins³ – marinsrosa@yahoo.com.br
IFAM-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-campus Centro
Endereço Av. Sete de Setembro 1975
69020-120 – Manaus – Amazonas – Brasil

***Resumo:** Este estudo objetivou conhecer as representações sociais de alunos sobre trabalho de dois campi do Instituto Federal de Educação de Rondônia - IFRO: Ji-Paraná (curso de Licenciatura em Química) e Colorado Oeste (curso de Licenciatura em Ciências Biológicas). Configura-se como descritivo e está embasado teoricamente pelas representações sociais. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário e os resultados e informações foram apresentadas no texto com a seguinte organização: duas sessões, na primeira foi feita uma sucinta abordagem do trabalho e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica, tendo como base a concepção do Trabalho como princípio Educativo e uma breve discussão sobre formação para mercado de trabalho X mundo do trabalho; na segunda são apresentadas as representações sociais dos alunos participantes da pesquisa. Os resultados mostraram que, para a maioria dos alunos, a função principal do trabalho é garantir a subsistência, considerando-o como um meio de se obter retorno financeiro e relacionando-o à aquisição de bens materiais. Destacou-se, embora de maneira menos*

¹ Mestranda do ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

² Mestranda do ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

³ Doutora em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil. Orientadora do ProfEPT-Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

expressiva a função que dois alunos deram para o trabalho: promover inclusão social. Pudemos conhecer as representações sociais de trabalho de alunos do IFRO, compreendendo que estas, são construídas de acordo com as experiências, interações e vivências que cada um tem ao longo da vida.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Representações Sociais. Formação Integral. Politecnia.

1 INTRODUÇÃO

Para conhecer como se dão as diferentes concepções e significados do Trabalho na Educação Profissional e Tecnológica - EPT no contexto do Instituto Federal de Educação de Rondônia - IFRO, fez-se necessário conhecer as representações sociais sobre trabalho de alunos sujeitos do processo.

As representações sociais foram utilizadas como metodologia porque “ [...] traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam” (DURKHEIM 1978 apud SANTOS, 2005, p. 81-82). Para Moscovici (1981) as representações sociais são conceitos, explicações que surgem através das relações e da comunicação entre os indivíduos.

No contexto atual, Moscovici (1981) diz que as Representações Sociais podem ser comparadas a mitologia, as crenças das sociedades antigas ou tradicionais, pois não se trata apenas da simples opinião desprovida de sentido, mas investidas dos significados advindos da interação entre o indivíduo e o mundo externo.

Por serem alunos da Educação Profissional e Tecnológica e sendo o Trabalho uma das bases da EPT, buscamos conhecer quais significações ele tem assumido no contexto do IFRO, a partir das representações sociais de alunos dos semestres finais dos cursos de Licenciatura em Química - campus Ji-Paraná e de Licenciatura em Ciências Biológicas - campus de Colorado Oeste.

Para melhor caracterizar o fenômeno estudado, nos utilizamos da pesquisa descritiva que, segundo Gil (2002) contribui para caracterizar determinado fenômeno, estabelecendo relações que existem entre variáveis presentes na pesquisa. Teoricamente pautou-se no estudo das representações sociais, adotando como referência central Moscovici (1981) e Santos (2005), adotando como instrumento de coleta de dados o questionário estruturado.

O estudo estruturou-se em duas sessões: na primeira, fizemos uma breve contextualização do trabalho e sua relação com a educação; na segunda, contextualizamos o IFRO e apresentamos as representações sociais dos alunos participantes da pesquisa.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

De acordo com o Dicionário de Língua portuguesa o significado de Trabalho remete à ação, labutação, lida e se refere a uma ocupação manual ou intelectual (FERREIRA, 2001). Enquanto um dos princípios base da EPT-Educação Profissional e Tecnológica, o trabalho vai além da produção material, posto que também assume as dimensões sociais, políticas, culturais, estéticas e culturais (ARRUDA, 2012).

Compreendido enquanto princípio educativo, o Trabalho está diretamente relacionado à educação, nesse sentido, para fortalecer essa relação se faz necessário “[...]superar a noção de que a educação tem um objeto em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto outro polo da relação” (ARRUDA, 2012, p.96-97). Trabalho e educação caminham juntos.

De acordo com o Dicionário da Língua portuguesa, por Educação compreende-se o processo onde o homem tem as capacidades, física, intelectual e moral desenvolvidas (FERREIRA, 2001). Nesse sentido, a Educação é um processo que afeta o ser humano em todas as dimensões, contrariando o senso comum, onde a ela são atribuídas apenas a formação de intelectual.

Uma vez que Educação e Trabalho são complementares no processo de formação humana, enquanto pelo trabalho o homem produz sua existência, a educação o capacita para este existir e para o produzir-se (ARRUDA, 2012).

2.1 Trabalho como Princípio Educativo:

A relação homem e trabalho acompanha os primórdios da história da humanidade na terra, porém modificou-se drasticamente com o passar dos tempos, principalmente com o desenvolvimento da sociedade de consumo. A princípio, o trabalho garantia a subsistência, ou seja, o que era produzido garantia a sobrevivência da comunidade ou grupo, não havia lucro, não gerava exploração, era o que realmente devia ser, necessidade para a existência.

Assim, “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (SAVIANI, 2007, P.154). Neste sentido, o trabalho pode ser caracterizado como a própria essência humana

(SAVIANI, 2007) e enquanto essência humana, somente pode ser realizado pelo homem, não sendo outro animal capaz de o fazer (SAVIANI, 2007).

Nestas sociedades mais primitivas, as escolas não existiam, mas o ofício sim, então como os homens se educavam? Pelo próprio trabalho. Os mais velhos ensinavam o que sabiam aos mais novos e assim o conhecimento dava-se na prática, por isso Saviani (2007) diz que, desde os primórdios da história, o que diferencia o homem dos outros animais é a faculdade de, diante de uma necessidade, através do seu trabalho, modificar a natureza.

Por um longo tempo na história da humanidade essa lógica de educação através do trabalho perdurou-se, porém, com o advento da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes, essa estrutura se desmancha e há uma ruptura entre trabalho e educação.

É sob a influência dessa divisão de classes que surge a escola. Assim, ela não surge universal, como direito de todos, muito pelo contrário, ela surge para atender os filhos da classe proprietária, que dispõem de tempo para frequentá-la. Aos filhos dos não proprietários, cabe a educação adquirida no próprio processo do trabalho e apenas para o trabalho.

Na escola de hoje percebemos que, no ensino fundamental, segundo o que aponta Saviani (2007), o trabalho é tratado com princípio educativo, pois uma vez que trabalho é inerente à escola elementar, a relação entre ele e a educação é implícita. Já no ensino médio, essa relação deve ser tratada de maneira explícita, ela deve ser a base para se organizar um currículo. Como afirma Pacheco (2012, p.67) “Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la”.

Neste sentido, o trabalho como princípio educativo, implica compreender que o homem é o sujeito da sua própria realidade e que o trabalho é a ponte intermediária entre o homem e a sua realidade. (PACHECO, 2012)

2.2 Mercado de trabalho X mundo do trabalho

A concepção que se tem de trabalho está diretamente relacionada a concepções históricas de educação e formação profissional. Essas concepções, muitas vezes, veem como foco de formação do indivíduo, as necessidades do mercado e este, por sua vez, muitas vezes opressor e desigual, contribui para que essas contrariedades quanto ao trabalho sejam perpetuadas.

Na atualidade, utilizando-se das concepções de uma pedagogia centrada nas competências do indivíduo, tem como único responsável pela inserção social e no mercado trabalho, o próprio indivíduo, o foco é a empregabilidade. E quando não se consegue inserir

no mercado de trabalho, a carga de responsabilidade recai sobre e a falta de preparo. Tal situação é utilizada para justificar as desigualdades sociais (FRIGOTTO, 2005).

Nessa concepção, o trabalho é compreendido apenas como garantia de subsistência, como uma ação necessária para suprir a necessidade e garantir a sobrevivência e contribui com a ideia reducionista de que a formação profissional prepara para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho.

A formação para o mundo do trabalho, consiste na formação do indivíduo a partir da concepção de trabalho na esfera da necessidade, mas também da liberdade (FRIGOTTO, 2005). O autor acrescenta que essa concepção de trabalho, o torna um dever, mas também um direito e que, através dele, acontece um processo formativo ou educativo.

A formação para o mundo do trabalho tem como norteadora a concepção do sujeito completo, onde ao processo são agregados valores, cultura, ciência, tecnologia e a concepção do trabalho como emancipador, por meio do qual ele faz e se faz.

3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE TRABALHO DE ALUNOS DO IFRO

Tendo como base Wolfgang (1995) quando diz que o conceito de representação social é multifacetado, pois é processo social, mas também é constructo pessoal, buscamos conhecer a representação social do Trabalho no IFRO à luz das representações de vinte e quatro alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, nos campi de Ji-Paraná e Colorado do Oeste, respectivamente.

Nos utilizamos da aplicação de um questionário, composto por quatro questões discursivas e por uma questão objetiva. O questionário foi aplicado durante o horário de aula nas duas turmas, no período noturno e teve duração média de trinta minutos. Aos alunos foi explicado o objetivo da pesquisa, bem como foi apresentado o Termo de Livre Consentimento e, em seguida, todos os presentes, vinte e quatro alunos, disponibilizaram-se a responder.

Tratamos neste item das respostas fornecidas à questão objetiva: “Sua formação acadêmica, possibilita uma formação para o: mercado de trabalho ou mundo do trabalho?” E também apresentamos um quadro com as respostas concedidas pelos alunos quanto às perguntas discursivas: “Na sua visão, O que é trabalho? E qual sua função?”.

Quadro 1. Conceituação de trabalho e qual a sua função a partir das representações sociais dos alunos entrevistados.

Respostas dadas à pergunta: Na sua visão, o que é trabalho? E qual a sua função?
“trabalho é aquilo que as pessoas lutam com amor para adquirir bens”
“Trabalho é toda atividade realizada com algum objetivo. Minha função é contribuir para com a sociedade da forma que for mais conveniente.”
“De uma maneira geral trabalho é uma atividade que a pessoa realiza. Existe várias funções, mais posso citar a inclusão da pessoa no meio social.”
“O trabalho é algo a ser realizado, tendo como função inserir as pessoas em círculos de convivência, obtenção de renda para se manter.”
“Trabalho é algo que fazemos para ter renda que nos possibilita adquirir bens; uns satisfação pessoal.”
“Trabalho está relacionado a prestação de serviços.”
“Toda e qualquer ação que o ser humano realiza, com a função de ajudar, melhorar o meio em que vivemos.”
“Trabalho de certa forma é o que o ser humano faz para sobreviver. O trabalho insere o homem na sociedade também.”
“Trabalho é a ação de exercer um cargo em determinada área de uma empresa. Tem por função gerar um retorno econômico, pois seria uma prestação de serviços.”
“Trabalho é qualquer atividade em que se “gasta” tempo e requer esforço afim de uma remuneração após essa atividade.”
“É qualquer ato exercido em troca de outra coisa, seja dinheiro, alimento, lazer. Tem a função de fazer que o “mundo” de finanças gire.”
“Trabalho são as ações realizadas para mover a economia do planeta, seja ele formal ou informal. Mera subordinada de um governo capitalista, que faz dos trabalhadores marionetes nas bases das hierarquias, com mão de obra barata.”
“É uma forma de exercício legal exercida pelos cidadãos. Talvez sua principal função seja propiciar subsídios para as pessoas que o realiza.”
“ “trabalho” eu compreendo como algo que dá sentido ou o que eu faço é um “trabalho”, coisa que não gosta de fazer. A função do trabalho, tem a necessidade para a sobrevivência e não gosta, diferente pois tem pessoas que trabalham e gostam do que faz e não considera um trabalho, uma coisa massante.”
“Trabalho é a meta de se construir algo seja material, intelectual ou espiritual desde que traga um retorno para o trabalhador sendo-a dinheiro ou apenas o prazer de fazer, construir, conquistar. Atualmente sou vistoriador de veículos nos Detran.”
“Trabalho: forma de garantir a subsistência de um indivíduo.”
“Conjunto de atividades realizadas, com o objetivo de atender uma meta (atingir).”
“Trabalho é a atividade que desenvolvemos e para a qual nos qualificamos, como forma de sobrevivência. Pode ser designado também como qualquer atividade desenvolvida regularmente, remunerada ou não.”
“É todo exercício legal remunerado. Propiciar uma hierarquia social, para que o sistema funcione.”
“Trabalho é você exercer uma função na sociedade baseado em sua formação ou habilidade, com o intuito de nos ajudar financeiramente.”
“É do trabalho que o ser humano tira seu sustento. Ele é muito importante, pois ocorre também uma interação com o meio, aprendemos a construir relações novas.”
“Trabalho é desenvolver algum papel em prol de algo.”

“Tudo aquilo que eu faço no dia-a-dia. A função nos proporcionar melhor qualidade de vida e sobrevivência.”

“O trabalho dignifica o homem como a própria sociologia nos ensina. Sua função é constante e permanente em nossas vidas onde exercitamos a arte de conviver em sociedade.”

Fonte: questionário da pesquisa

Um número considerável de respostas demonstra que os entrevistados relacionam, como principal função do trabalho, a subsistência, sendo este considerado meio de se obter retorno financeiro e proporcionar a aquisição de bens materiais. Apenas dois entrevistados relacionam trabalho à satisfação pessoal. Outros dois chamam a atenção para o fato de o trabalho promover a inclusão social.

Destacaram-se as respostas de dois entrevistados que relacionam o trabalho à hierarquização da sociedade. Salienta-se que um dos entrevistados menciona o fato de o trabalho ser algo que a pessoa faz simplesmente para garantir a sobrevivência, entretanto é uma atividade de que não gosta, remetendo ao conceito de *tripalium*, discutido por Nosella (2012), em que o trabalho humano é concebido como um castigo, algo que causa dor e sofrimento.

Quando foram levantadas as respostas dadas à questão objetiva “Sua formação acadêmica, possibilita uma formação para o: mercado de trabalho ou mundo do trabalho? ”, aproximadamente 71% dos entrevistados afirmaram que sua formação está voltada para o mercado de trabalho. Pouco mais de 20% dos sujeitos da pesquisa escolheram o mundo do trabalho como objetivo de sua formação acadêmica. Ainda, 8% dos entrevistados afirmaram estarem sendo formados para o mercado e o mundo do trabalho. Podemos assim, afirmar que existe uma relação entre as representações sociais de Trabalho e a concepção de formação que têm alunos no IFRO

4 AÇÕES FINAIS

Ao discutirmos a Educação Profissional e Tecnológica e ao conhecermos suas bases, abrangência e atuação no processo de formação profissional dos alunos das instituições federais de ensino, surgiu a necessidade de conhecer qual o olhar do aluno para a EPT. Essas inquietações, nos fizeram questionar vários aspectos da atuação do IFRO, emergindo a ideia de conhecer as representações sociais de alunos sobre alguns aspectos da sua formação, neste caso, conhecemos as representações sociais sobre trabalho.

Através da breve discussão apresentada, conhecemos as representações sociais de alunos finalistas de dois campuses do Instituto Federal de Educação de Rondônia - IFRO sobre Trabalho, especificamente, sobre sua função: Ji-Paraná (curso de Licenciatura em Química) e Colorado Oeste (curso de Licenciatura em Ciências Biológicas).

As representações sociais dos alunos sobre trabalho e sua função, mostraram que, para a maioria dos alunos, a função principal do trabalho é garantir a subsistência. Para esses alunos, o valor do trabalho foi associado a obtenção de retorno financeiro e a aquisição de bens materiais.

Ao relacionarmos essas informações com as respostas dadas quando perguntados sobre o objetivo da sua formação, se para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho, compreendemos que há uma relação muito forte entre as representações sociais de trabalho que têm os alunos e o tipo de formação a eles oferecida: formação para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Essas informações devem servir de orientação para questionamentos maiores, servindo como norte para discussões de cunho institucional onde possa ser discutido que tipo de educação profissional e tecnológica estamos ofertando e que profissionais estamos formando.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo; et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 2, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOSCOVICI, Serge. On Social Representations. In: FORDAS, J.P. (eds.) **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981, p.181-209.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES DURÃES, Marina. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 149-186

WORK AS A EDUCATIONAL PRINCIPLE: SOCIAL REPRESENTATIONS OF IFRO STUDENTS ABOUT WORK

***Abstract:** This study aimed to know the social representations of students from two campus of the Federal Institute of Education from Rondônia - IFRO about work: Ji-Paraná (Licentiate Degree in Chemistry) and Colorado do Oeste (Licentiate Degree in Biological Sciences). It's a descriptive research based on the theory of social representations. The data were collected from the questionnaire application and the results and information were presented in the text with the following organization: two sessions, the first was a brief approach to work and its relationship with Professional and Technological Education, based on the conception of Work as an educational principle and a brief discussion on preparation for the job market X world of work; in the second, the IFRO is contextualized and the social representations of the students participating in the research are presented. The results showed that, for most students, the main function of the work is to guarantee subsistence, considering it as a means of obtaining a financial return and relating it to the acquisition of material goods. The role that two students gave to work was highlighted, although less expressively: to promote social inclusion. We were able to know the social representations of work of IFRO students, understanding that they are constructed according to the experiences, interactions and experiences that each one has throughout life.*

Keywords: Work and education. Social representations. Full formation. Politecnia.

FATORES RESPONSÁVEIS PELA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ EM TABULEIRO DO NORTE

ARAÚJO, Juliana Pantoja de Aquino¹ – e-mail: Juliana.araujo@ifce.edu.br
Instituto Federal do Ceará, Departamento de Ensino.
Rodovia CE 377, Km 2, Sítio Taperinha, Tabuleiro do Norte/CE.
CEP 62960-000 – Tabuleiro do Norte – CE– Brasil

VALE, Maria do Socorro Araújo² – e-mail: socorro.vale@pesqueira.ifpe.edu.br
Instituto Federal do Ceará, Departamento de Ensino.
Rodovia CE 377, Km 2, Sítio Taperinha, Tabuleiro do Norte/CE.
CEP 62960-000 – Tabuleiro do Norte – CE– Brasil

GIRÃO, Maria do Socorro Nogueira³ – socorro.girao@ifce.edu.br
Instituto Federal do Ceará, Departamento de Ensino.
Rodovia CE 377, Km 2, Sítio Taperinha, Tabuleiro do Norte/CE.
CEP 62960-000 – Tabuleiro do Norte – CE– Brasil

***Resumo:** O objetivo do estudo é apresentar uma análise da evasão escolar no Campus do IFCE – Tabuleiro do Norte-CE, nos períodos de 2016 e 2017, nos cursos da modalidade subsequente. A evasão escolar é fenômeno complexo, o qual demanda constante reflexão dos atores que compõem o escopo desta pesquisa. Apresenta-se uma abordagem quanti-qualitativa, descritivo-exploratória e documental. Os dados mostram que houve evasão nos anos de 2016 e 2017, sendo o último com evasão menor e o número de matrículas cresceu no curso de Manutenção Automotiva, havendo, porém, em relação às taxas de evasão nos cursos técnicos integrados uma grande diferença visto que as taxas de evasão são menores. Essa relação envolve questão de tempo e trabalho, que acabam influenciando e colocando o estudo em segundo plano. Muitas vezes a evasão não é uma escolha voluntária do estudante, sendo fruto de imprevisibilidades, como a necessidade de se inserir mais cedo no mercado de trabalho sem possibilidade de conciliar com os estudos.*

¹ Formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

² Formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

³ Formada em Licenciatura em Letras Portugueses pela Universidade Vale do Acaraú – UVA.

Palavras-chave: Evasão escolar. Profissional. Mercado de Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional é uma modalidade de ensino estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, historicamente coadunada aos modelos econômicos vigentes, atendendo às demandas advindas deste no contexto do mercado de trabalho. Governantes e classe empresarial, cômicos da necessidade de investimentos nessa modalidade, tem estabelecido alianças, visando atender, simultaneamente, mercado de trabalho e elevação do nível de escolarização dos trabalhadores.

No entanto, as políticas de expansão e reorganização da educação profissionalizante têm despertado o interesse por um fenômeno recorrente nessa modalidade de ensino, a evasão. O fenômeno supramencionado tem caráter complexo, tácito, tendo em vista que muitas vezes os indicadores não chegam a apontar a real causa que motiva os estudantes abandonarem o curso. Tanto no Brasil como em países europeus e os Estados Unidos, a expansão do ensino profissionalizante tem sido proporcionalmente acompanhada pelo problema da evasão.

Sobre a forma como a escola e o sistema educacional como todo, agem diante da evasão escolar, Digiácomo (2011) apresenta que:

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo. (DIÁCOMO, 2011)

Com base nisso, o estudo buscará subsídio que tragam resposta à questão norteadora desta pesquisa, que é a seguinte: que causas podem ser atribuídas à evolução do quadro de evasão escolar no período de 2016-2017, no Campus Avançado do IFCE – Tabuleiro do Norte-Ceará?

O objetivo deste estudo é apresentar uma análise da evasão escolar no Campus Avançado do IFCE – Tabuleiro do Norte-Ce, nos períodos de 2016 e 2017, de forma que essa análise permita um diagnóstico desse fenômeno, relacionando às causas que podem ser geradoras do mesmo.

Além disso, deve-se considerar o lócus da pesquisa entre os aspectos motivacionais para esta abordagem. O *campus* do IFCE Tabuleiro do Norte tem seu funcionamento recente, oferece cursos cujo acesso no interior do Estado não é algo frequente, pois, há algumas décadas, para alunos fazerem cursos como, Mecânica Automotiva e Petróleo e Gás muitas vezes, precisariam deslocar-se para grandes centros, o que leva a acreditar que a demanda que aparece para esses cursos é fruto de um projeto de formação profissional facilitado pelo acesso local.

Por esta razão, é pertinente a realização de uma investigação que busque a compreensão desse fenômeno, objetivando identificar os fatores que levem estudantes renunciar uma formação, aumentando os números da evasão.

2 A EVASÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao longo da trajetória da educação profissional, a evasão configura-se como um fenômeno persistente, mesmo diante das exigências presentes nessa sociedade capitalista que exige do indivíduo capacitação e habilidades para poder ser absorvido no mundo do trabalho cada vez mais exigente e excludente, Johann (2012).

A evasão escolar se caracteriza como um fenômeno complexo e multifatorial, e em consonância com o pensamento de Souza et al. (2011), “o abandono escolar tem, em sua composição, a conjugação de várias dimensões, histórica, política, econômica, cultural e social”. Assim, não pode ser um fenômeno analisado de forma isolada, tendo em vista que essas dimensões, entre outras, são influenciadoras da decisão em deixar a escola.

Dessa forma, à medida que a evasão escolar é, de certo modo, banalizada pela escola, cria-se um distanciamento no que diz respeito à busca de alternativas voltadas para a solução do problema. Se a escola já trabalha sob a perspectiva da evasão, superlotando salas de aulas sob a premissa que durante o ano letivo há desistências, há uma acomodação em torno de algo que deveria ser motivo de preocupação por parte daqueles que estão envolvidos no entorno escolar.

Veem-se muitos jovens de escolas públicas aventurando-se em um curso superior e, em seguida, abandonando-o, percebendo que não é o que buscam, demonstrando, assim, o quanto a insegurança e o despreparo desses jovens são constantes. O imediatismo, quando se busca um retorno rápido também é importante e faz com que muitos optem pelos cursos

profissionalizantes oferecidos em curto período buscando uma inserção mais rápida no mercado e abrindo mão do tão sonhado curso de graduação Schwartzman; Castro (2013).

3 O “PROBLEMA” DA EVASÃO E OS ATORES ESCOLARES

Nesse viés, a evasão acaba sendo um problema que está além dos muros da escola, já que ela aparece, também, como reflexo das desigualdades sociais existentes no país, o que acaba deixando uma parcela da população jovem excluída dos bens culturais da sociedade. É preciso, portanto, como apontam Camargo e Rio (2012), que as políticas públicas para o ensino médio compreendam o fenômeno dos jovens na contemporaneidade, porque desta forma, terá suporte para pensar os seus objetivos e metas, e assim, garantir a todos os cidadãos o acesso e a permanência em uma escola que ofereça um ensino médio de qualidade sociocultural.

O que se percebe é que o problema é tratado muito no âmbito interno família/escola/aluno, e mais ainda, numa busca de culpa, seja pela necessidade de melhora na ação docente seja na necessidade de fazer o aluno gostar da escola. Como bem pontuam Batista, Souza e Oliveira (2012):

(...) muito mais que procurar a quem atribuir à culpa, é preciso compreender que existem fatores exteriores que determinam na tomada de decisão dos discentes em abandonar a escola, que envolvem: as condições sociais, culturais, econômicas, históricas, que permeiam a problemática da evasão escolar (BATISTA, SOUZA; OLIVEIRA, 2012,).

Um dos problemas recorrentes observados nas escolas, diz respeito à percepção sobre abandono e evasão escolar, que permeia a mente dos atores escolares. Muitas vezes, essa percepção acontece de forma a desenvolver estigmas, reduzindo o problema para justificativas simplistas, geralmente, resumidas em “o aluno não quer nada com a vida”.

(...) é correto afirmar, portanto, que existem muitas variáveis relacionadas às causas da evasão escolar as quais perpassam desde as instituições responsáveis pela educação até as políticas sociais implementadas, que nem sempre atendem às necessidades dos estudantes e, muitas vezes, permitem que se evadam sem sequer demonstrar interesse em buscar identificação da causa ou averiguação da possibilidade de se evitar esse processo. Este cenário evidencia que precisamos de políticas públicas que promovam a real universalização da educação e que a escola se estruture para a garantia do acesso e permanência do estudante com ensino de qualidade (MEIRA, 2015).

Valente (2013) apresenta o mesmo entendimento, reiterando que, no Brasil, a evasão escolar traz prejuízos importantes sob o aspecto econômico, social e humano em qualquer que seja o

nível de educação. Souza (2014) fez uma pesquisa observando o fenômeno da permanência escolar nos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, tratando mais especificamente, do Curso Técnico Subsequente de Redes de Computadores, em duas turmas iniciadas no segundo semestre de 2011 e concluídas no primeiro semestre de 2013, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, e obteve como resultado que fatores como o perfil/desempenho do corpo discente, os recursos e estruturas físicas escolares, os processos e as práticas pedagógicas favorecem a permanência do aluno na referida instituição de ensino.

Meira (2015) cita dados do Ministério da Educação, referentes a abril de 2014, que indicaram que na educação profissional o número de matrículas até o final de 2013 foi de 1,4 milhão, sendo 749.675 na rede pública. A rede federal acabou puxando o crescimento de toda a rede pública, uma vez que o número de alunos nas instituições federais cresceu 8,4%, entre 2012 e 2013, chegando a 228.417 matrículas.

A evasão na educação profissionalizante tem sido preocupante. Sobre isso, Araújo e Santos (2012) analisa que esta tem sido uma problemática que afeta a formação e o desenvolvimento do jovem ou adulto que deseja se qualificar em busca de melhores empregos e qualidade de vida, chegando a índices altos, fazendo com que muitas instituições de educação profissional fiquem em sinal de alerta, cientes do caráter preocupante deste quadro.

4 O PLANO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO COMO UMA ALTERNATIVA À EVASÃO

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE, ou simplesmente Plano Estratégico do IFCE, foi construído com a participação da comunidade acadêmica, utilizou alguns documentos institucionais como subsídio para sua elaboração, tais como: os documentos enviados pelos campi com o relato dos principais motivos causadores da evasão e retenção acadêmica, assim como seus planos de ações para combatê-las, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, o Relatório de Avaliação Institucional, entre outros.

No decorrer dos últimos dez anos, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal) passou por um processo de expansão e interiorização do ensino profissional com a finalidade de ampliar e democratizar a sua oferta no Brasil.

No entanto, durante esse período, os seus índices de evasão e de retenção acadêmica têm sido significativos, contrariando a perspectiva de universalização do acesso à educação e da garantia da permanência.

No decorrer desse tempo, várias iniciativas de combate à evasão e retenção foram realizadas, dentre elas, a ampliação dos recursos destinados aos diversos programas de assistência estudantil. Embora a relevância dos programas de assistência estudantil seja indiscutível para a permanência e êxito discente, faz-se necessário também um olhar institucional voltado para a qualidade do ensino.

Nesse cenário, é relevante o reforço de ações que provoquem a participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão e que possibilite aos estudantes um percurso exitoso de formação acadêmica e profissional, no sentido de garantir reais condições de permanência.

Portanto a instituição deve, por meio do esforço coletivo da comunidade acadêmica, fortalecer o processo de inclusão social que deve contemplar efetivamente as ações que viabilizam o acesso ao ensino profissional, como também aquelas que garantam as condições de permanência e êxito dos seus estudantes.

5 METODOLOGIA

Com a finalidade de alcançar os objetivos traçados para este estudo, apresenta-se como procedimento metodológico uma abordagem quanti-qualitativa a qual representa a união entre essas duas metodologias, uma alternativa para sua aplicação em pesquisas no campo educacional, visto que se defende a convergência destas como uma alternativa a ser seguida, de forma a superar a dicotomia entre elas, e foi cunhada na pesquisa descritivo-exploratória, as quais estabelecem critérios para elucidar e expôr os fatos de maneira que seja possível formular hipóteses e a pesquisa documental, realizada através de uma seleção bibliográfica do assunto a ser pesquisado ou mesmo da análise de documentos a ser estudados, de forma a ser possível formular hipóteses e alternativas e soluções para a realidade a ser encontrada.

A pesquisa foi realizada tendo como cenário o Campus de Tabuleiro do Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), cujos cursos oferecidos são: Manutenção Automotiva, Petróleo e Gás nos cursos integrados e nos subsequentes, o curso técnico de soldagem, técnico em administração e manutenção automotiva. A instituição

apresentou, no ano de 2016, um número de matrícula de 119 alunos e, em 2017, 153, funcionando nos turnos diurno e noturno. A duração dos cursos é de 02 anos.

Os dados foram coletados a partir de documentos IFCE em números e relatórios do sistema Q acadêmico, - e selecionados, de acordo com a temática escolhida, a evasão. A apresentação se dará mediante tabelas e/ou gráficos, seguidos da análise de conteúdo e confronto com a literatura especializada.

Para a coleta dos dados foi utilizado o sistema Qacadêmico, o qual emite relatórios gerais e específicos de professores e alunos, tais como diários de classe, perfil do aluno, e dados pessoais.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na realidade da instituição investigada, no que diz respeito à evasão dos estudantes, nos anos de 2016 e 2017, apresentamos o seguinte quadro (tabela 01).

Tabela 01. Percentual de Alunos matriculados no IFCE X Alunos Evadidos

Curso	Ano	Alunos matriculados	Alunos evadidos
Integrado manutenção automotiva	2016	Não houve oferta	Não houve oferta
	2017	36	1
Integrado em Petróleo e gás	2016	Não houve oferta	Não houve oferta
	2017	35	1
Subsequente manutenção automotiva	2016	32	18
	2017	40	40
Subsequente em soldagem	2016	Não houve oferta	Não houve oferta
	2017	31	

Fonte: Sistema Acadêmico- IFCE- 2017

Nesse viés, os dois cursos transcorrem em regime concomitante, de modo que os alunos, a partir do 1º ano do ensino médio possam cursá-los. A duração dos cursos é de três anos para o curso integrado e 1 ano e meio para o subsequente, funcionando todos os dias, com férias semestrais. Os cursos funcionam em turnos diferentes, sendo os cursos integrados manhã e tarde em período integral o qual é oferecido pela manhã as disciplinas propedêuticas e à tarde as disciplinas técnicas para os que optaram por Manutenção Automotiva ou Petróleo e Gás Natural. São 17 docentes atendendo aos dois cursos, no IFCE.

Os dados mostram que houve evasão nos dois anos, sendo que em 2017, o número de evasão diminuiu e o de matrículas aumentou no Curso de Manutenção Automotiva.

Em relação a análise dos cursos técnicos integrados, hoje não há como fazer a relação entre os dados de evasão de 2016 e 2017, visto que não houve oferta dos cursos integrados em 2016.

Os cursos subsequentes no qual as matrículas diminuíram e houve um aumento considerável da evasão, funcionam no turno da noite, o que, na opinião de um dos professores, acaba sendo um fator a se considerar nas causas da evasão. Muitas vezes, o estudante desse turno, passa o dia trabalhando, em alguns casos, vai direto do trabalho para a escola e, ao longo desta trajetória, acaba sucumbindo à necessidade, colocando o estudo em segundo plano.

Em um estudo sobre os fatores que levam ao abandono escolar no ensino médio, em municípios cearenses, Castelar, Monteiro e Lavoura (2012), constataram que entre as causas, está o maior percentual de repetência, docentes em número insuficiente, maior distorção idade-série, elevada taxa de criminalidade etc. Outro fator apontado pelos autores é sobre o PIB no município, pois, por mais que pareça contraditório, o município que tem um PIB mais elevado motiva a evasão, os autores explicam que quanto mais rico os municípios, há maiores oportunidades de emprego.

Assim, muitos alunos de baixo nível econômico, acabam optando por trabalhar. Nisso, o que se percebe é que o problema é tratado muito no âmbito interno família/escola/aluno, e mais ainda, numa busca de culpa, seja pela necessidade de melhora na ação docente seja na necessidade de fazer o aluno gostar da escola. Dessa forma, como bem pontuam Batista, Souza e Oliveira (2012):

[...] muito mais que procurar a quem atribuir à culpa, é preciso compreender que existem fatores exteriores que determinam na tomada de decisão dos discentes em abandonar a escola, que envolvem: as condições sociais, culturais, econômicas, históricas, que permeiam a problemática da evasão escolar (BATISTA, SOUZA E OLIVEIRA, 2012).

A percepção citada acima, coaduna com a dos profissionais do Campus no qual se desenvolveu a pesquisa sobre a evasão escolar, suas causas e possíveis ações para combatê-la. Quando se constata a necessidade de um amadurecimento deste tema, os profissionais, apontam a necessidade de um “olhar” mais cauteloso e comprometido, no sentido de analisá-lo a partir de suas raízes, vendo nesta, a forma possível de trabalhar ações exitosas.

A questão que se instaura a partir dessa realidade, é, se a evasão faz parte de um sério problema social, então, estaríamos em meio a um quadro difícil de ser mudado, já que a

situação socioeconômica brasileira é tão crítica e, geralmente perversa, principalmente, para os jovens das camadas populares.

Para os professores, existe também uma percepção de alguns alunos, que não consideram que haja na escola, ações efetivas para favorecer a sua permanência. Alguns, por dificuldades financeiras e pelo fato até de já serem tão precocemente provedores familiares, viram a necessidade de trabalhar e a dificuldade de conciliar trabalho e escola.

Dessa forma, essa inserção no mercado de trabalho acontece muitas vezes, em empregos com carga horária excessiva, salários baixos e, geralmente, com uma sobrecarga exagerada de trabalho.

Os professores ainda mostraram uma boa sintonia no que diz respeito ao traçar os fatores da evasão relacionados diretamente aos problemas sociais e econômicos. Para eles, isso acontece não somente com os alunos do turno noturno, mas, também, o diurno e o trabalho é sempre o fator mais relevante, no que concerne à evasão, além do difícil acesso ao Instituto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se pensar com cuidado a evasão, analisando-se sob a perspectiva dos fatores internos e externos. Existe um viés socioeconômico nesta problemática, e isso ficou claro na pesquisa, mas, não se podem ignorar os fatores internos. O que a escola pode fazer é o primeiro caminho a se refletir, sobretudo, no que diz respeito à realidade pesquisada, já que a pesquisa não mostrou um trabalho efetivo e com respostas positivas para a questão, e, além disso, a percepção dos profissionais sobre o tema precisa ser aprofundada.

Um dos fatores recorrentes observados nas escolas, diz respeito à percepção sobre abandono e evasão escolar, que permeia a mente dos atores escolares. Muitas vezes, essa percepção acontece de forma a desenvolver estigmas, reduzindo o problema para justificativas simplistas, geralmente, resumidas em “o aluno não quer nada com a vida”.

Sabe-se que muitas vezes, a evasão não é uma escolha voluntária, sendo fruto de imprevisibilidades, como a necessidade de inserir-se mais cedo no mercado de trabalho sem possibilidade de conciliar com os estudos, estando este entre os principais fatores apontados pelos professores na pesquisa.

Enfim, são adolescentes e jovens, em sua maioria, numa faixa etária entre 15 e 20 anos, para quem o estudo deveria ser prioridade, mas, que já convivem com os desafios impostos por

uma condição social cheia de desafios em que a escola nem sempre pode ser a opção prioritária.

Visto desta forma, fica difícil analisar se a escola pode buscar um caminho diferente para essa realidade que extrapola seus muros. Pode-se afirmar ser a escola impotente no sentido de mudar toda uma situação socioeconômica do país.

No entanto, é exatamente na escola e com a escola que tudo isso pode mudar, se for considerado que está na educação a resposta de muitas mazelas. Talvez, não resolva as vicissitudes específicas desses alunos. Mas, com mudanças realmente efetivas e políticas sólidas, desde o início da escolarização, pode-se ter uma realidade melhor, para que futuras gerações tenham perspectivas diferentes.

Inclusive a pesquisa bibliográfica mostrou a escassez de estudos sobre a evasão nos cursos técnicos de nível médio, em especial, na Rede Federal de educação profissional. O levantamento de dados na Rede Federal de Minas Gerais apontou a falta de sistematização dos dados dos alunos egressos, sobretudo dos evadidos, e a necessidade de implantação de sistemas mais eficientes para a organização das informações. A pesquisa de campo, em andamento, revelou a enorme dificuldade de desenvolver estudos com estudantes egressos, especialmente com os evadidos, pela dificuldade de serem localizados e pelo desafio de convencê-los a participar da pesquisa, pois muitos preferem não falar sobre a sua experiência de evasão, possivelmente pelo constrangimento e sentimento de insucesso que ela representa. Consolidar bases de dados de alunos egressos (evadidos e diplomados) é uma tarefa fundamental para subsidiar estudos de acompanhamento de egressos pelas instituições escolares. Tais estudos são importantes para avaliar a atuação das escolas, de maneira a reorientar seus planos de ação, quando necessário.

A evasão é um tema que demanda aprofundamento teórico e empírico, que permita a formulação de um conjunto de medidas políticas que contribuam para evitar e/ou minimizarem o problema. Nessa perspectiva, esta pesquisa almejou ampliar a compreensão a cerca da evasão estudantil na educação profissional, bem como desenvolver subsídios para a formulação de políticas e ações de avanço da qualidade da educação técnica e profissional, especificamente no estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar.** International Congress on University –Industry Cooperation. São Paulo: Taubaté, 2012.
- CAMARGO, D. B; RIOS, M. P. G. **A evasão escolar na 1ª série do ensino médio no município de Joaçaba – SC: Desafios Curriculares.** IX ANPED SUL Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- CASTELAR, P. U. C.; MONTEIRO, V. B.; LAVOR, D. C. **Um Estudo sobre as Causas de Abandono Escolar nas Escolas Públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará.** Anais do VIII Encontro - Economia do Ceará em Debate, Fortaleza, 2012.
- DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar.** Ministério Público do Estado do Paraná, Área da Criança e do Adolescente. 2005. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules>>. Acesso em 20/10/2017.
- JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul – Rio - Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo.** 2012. Dissertação de mestrado – programa de pós-graduação em educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- MEIRA, C. A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, 2015.
- SCHWARTZMAN, S; CASTRO, C. M. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra.** Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 2013.
- SOUZA, A. A.; SOUZA, T. P.; QUEIROZ, M. P.; SILVA, E. S. L. **Evasão Escolar no Ensino Médio: Velhos ou Novos Dilemas?** Campos dos Goitacazes: Revista Vértices, v.13, nº1, p. 25-27, 2011.
- VALENTE, L, M. **Evasão escolar nas instituições de ensino superior.** 2013. Disponível em: <<http://www.cartaconsulta.com.br/espacodocoordenador>>. Acesso em: 23/10/2017.

FACTORS RESPONSIBLE FOR SCHOOL EVASION AT THE ADVANCED CAMPUS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF CEARÁ IN TABULEIRO DO NORTE

***Abstract:** The objective of the study is to present an analysis of school dropout in the Campus of the IFCE - Northern Tabuleiro-CE, in the periods of 2016 and 2017. School dropout is a complex phenomenon, which demands constant reflection of the actors that make up the scope of this search. It presents a quantitative-qualitative, descriptive-exploratory and documentary approach. The data show that there was evasion in the years 2016 and 2017, the last one with*

less evasion and the number of registrations grew in the course of Automotive Maintenance, but there was a great difference in relation to the avoidance rates in the integrated technical courses, since the evasion rates are lower. This relationship involves a question of time and work, which end up influencing and putting the study in the background. Often evasion is not a voluntary choice, being the result of unpredictability, such as the need to enter the labor market sooner without being able to reconcile with the studies.

KEYWORDS: *School evasion; Professional; Job market.*

EJA ENSINO FUNDAMENTAL: A (RE)INCLUSÃO NA ESCOLA COMO PERSPECTIVA DE INSERÇÃO SOCIAL NO TRABALHO

Juliana Silva dos Santos – jusantosbr@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), Programa de Pós-graduação em Educação
CEP: 90619-900 - Porto Alegre – Rio Grande do Sul - Brasil

Ivan Livindo de Senna Corrêa – ivan.livindo@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio de Aplicação
CEP 91501-970 – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

***Resumo:** Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os motivos que levam os estudantes a retornar para a escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto possibilidade de cursar a EJA como um espaço de (re)inclusão na escola excludente. Para realizarmos o estudo aplicamos um questionário com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de Porto Alegre - RS e fizemos a análise mediada e referenciada à luz das reflexões freirianas. Como resultados da pesquisa identificaram-se: o processo de juvenilização predominando jovens na faixa-etária de 15 a 18 anos excluídos do Ensino Fundamental regular; a maioria dos jovens busca a EJA com a intenção de concluir o Ensino Fundamental e apropriar-se dos saberes escolar e disciplinar; os mesmos dizem não gostar do descaso de alguns estudantes em algumas disciplinas, e, da aprendizagem e construção do conhecimento em algumas áreas. Percebe-se na fala dos sujeitos da pesquisa que eles desejam uma escola que ensine com seriedade, retidão e lhes garanta a aprendizagem efetiva. Sendo assim, o nosso estudo destaca a EJA, como um dos poucos espaços de acesso das classes populares aos saberes sistematizados necessários a inclusão social. No entanto, os estudantes ainda reivindicam uma escola que “se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez” (FREIRE, 2000, p. 24).*

***Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Inclusão social. Escola. Trabalho*

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo refletir sobre os motivos que levam os estudantes a retornar para a escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto possibilidade de cursar a EJA num espaço de (re)inclusão na escola excludente. A nossa preocupação com a temática dá-se pela experiência dos autores na Educação de Jovens e Adultos e pela constante elevação no número de jovens na EJA de Educação Fundamental. Outra justificativa para essa reflexão é que se observa que muitos estudantes da EJA são oriundos do ensino regular diurno da própria escola que oferece a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, nos indagamos: esses jovens estão sendo reinseridos na modalidade para obtenção de certificação mais rápida, porque são trabalhadores e necessitam a transferência para o noturno, estão indo para a EJA no intuito de serem inclusos no mercado de trabalho, estão frequentando para administrar o tempo presente? Que motivos são esses para termos tantos jovens frequentando as escolas de ensino fundamental noturno? A escola está tentando incluir quem já fora excluído pela mesma instituição?

Historicamente, sabe-se que no Brasil a EJA foi destinada a possibilitar primeiramente, por vezes a alfabetização aos adultos trabalhadores que não tiveram acesso a Educação Escolar Regular, por necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho e dessa forma, foram levados a abandonar a escola (PINTO, 2010). Foi na luta pela erradicação do analfabetismo no Brasil que Paulo Freire fez à crítica a educação bancária e propôs uma pedagogia que valorizasse os saberes dos trabalhadores/educandos, o que ainda nos serve como inspiração e orientação enquanto educadores dessa modalidade de ensino.

Isto, também nos faz refletir que a educação bancária, a tempo criticada por Freire (1987), é um processo de opressão aos educandos e ainda permanece sendo um dos motivos que levam as classes populares a abandonar a escola. Isto ocorre, pois se continua não valorizando os saberes de jovens e adultos trabalhadores, fato esse, culturalmente enraizado na instituição escola. Nesse sentido, essa mesma escola nos moldes bancários que exclui os alunos da escola regular (período matutino e vespertino), tem uma modalidade privilegiada que é a EJA, onde cria ou recria o mesmo espaço escolar, justificando-se com a intenção de incluir esses educandos que já foram excluídos por ela mesma.

Desse espaço da onde falamos, na atualidade muitos dos jovens que são reinseridos na EJA, não necessariamente trabalham durante o dia ou estão matriculados em outros espaços de formação, voltados à inserção social via o mercado de trabalho. Muitos apenas frequentam a escola, pois lhe foi dado uma segunda chance.

Na atualidade o que se encontra na EJA do Ensino Fundamental principalmente nos anos finais são jovens que estão frequentando a escola por ser um espaço que ainda os aceita. Um espaço onde eles são reconhecidos pelos professores. Um espaço que, em meio às condições sociais que os mesmos encontram-se, ainda faz-se amigável e afetivo nessa modalidade de ensino. (CARRANO, 2007; 2011).

Como procedimentos metodológicos, fizemos uma consulta aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, do município de Porto Alegre - RS, no sentido de identificarmos os motivos que levam os estudantes a retornar a escola e a importância da EJA para a (re)inclusão escolar. Para isso, aplicamos um questionário com 43 estudantes que frequentavam a EJA nos anos finais do Ensino Fundamental.

A análise dos dados foi realizada a luz do legado freiriano com a inclusão de reflexões a partir das obras de Pinto (2010), Charlot (2000), Lahire (1997), Dayrell (2007) e Carrano (2007; 2011) sendo que esses autores buscam compreender: os motivos que fazem com que os alunos retornem e gostem da escola; as razões pelas quais eles acreditam que a escola terá função decisiva ou não nas suas vidas; os conhecimentos e os relacionamentos criados no âmbito escolar; e, os fatores do sucesso escolar.

2 OS SUJEITOS DA EJA E OS MOTIVOS DO RETORNO À ESCOLA

Para Pinto, ao analisar os sujeitos, que outrora eram na sua maioria mais velhos ao ingressarem na EJA, o autor acredita que esses já possuem seu processo histórico por ora construído no momento que retornam a escola, pois fazem parte da sociedade, alguns já têm suas profissões cabendo a escola e a educação apenas “dotá-los de novos conhecimentos, que irão somar ao que já sabe, ou substituir as ideias erradas, ingênuas que possuía.” (PINTO, 2010, p.67)

Nesse sentido, o autor traz a importância de percebermos que muitos dos sujeitos que estão frequentando a EJA vêm em busca de conhecimento e não apenas o certificado de conclusão do curso. Os dados obtidos no questionário aplicado demonstram isto, porém não podemos ser ingênuos em pensar que todos estão na EJA para obter conhecimento, prova disso é que os mais jovens relatam em suas falas que procuram a EJA apenas para acabar mais rápido o Ensino Fundamental.

Assim, os estudos de Dayrell (2007) e Carrano (2007; 2011) veem ao longo de duas décadas corroborando para a remodelação da nossa forma de ver os sujeitos frequentadores da EJA, visto que o processo de juvenilização é preeminente na Educação de Jovens e Adultos, e que muitos desses jovens excluídos do ensino regular possuem outras demandas. A demanda por inclusão social nos grupos, por terem sido excluídos devido a idade avançada, a atrasos cognitivos severos, ao racismo bem como ao bullying vivenciado na atualidade dentro e fora das escolas.

2.1 Os sujeitos excluídos e (re)incluídos na EJA

Dos 43 estudantes investigados e que frequentam a EJA nessa Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre - RS, 65% encontram-se na faixa etária dos 15 aos 18 anos e 4% entre 19 a 29 anos, considerados jovens; 21% na idade adulta faixa etária dos 30 a 60 anos, 9% idosos mais de 60 anos.

Demonstrando que a maioria dos estudantes frequentadores da EJA são jovens oriundos do ensino regular da própria escola ou de escolas das comunidades próximas, os quais nunca pararam de estudar, no entanto não chegam ao final do ensino fundamental. Apesar dessa constatação, vale ressaltar que encontramos um número significativo de estudantes, os quais somente tiveram acesso à escola apenas na modalidade EJA, no entanto, estes já se encontram na idade adulta ou são idosos.

E para esses adultos, que embora seja em menor número, faz-se necessário como resalta Fischer e Franzoi (2009, p. 36) deixar que as experiências dos trabalhadores estudantes e os “saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerá-lo par dialético com o professor, sem o qual o processo ensino-aprendizagem não acontece”. O diálogo entre saberes escolar e saberes da experiência são desafios cotidianos dos educadores que trabalham com jovens e adultos e que estão presentes nas reflexões dos docentes.

Ao analisarmos a série que o estudante deixou o ensino regular, observamos que: 44% na 5ª ou 6ª série, 28% na 7ª ou 8ª série, 10% na 1ª ou 2ª série, 9% na 3ª ou 4ª série e 9% nunca frequentaram a escola antes da EJA. Observamos aqui a constatação do fenômeno crescente nos últimos tempos, a juvenilização, pois os estudantes ainda adolescentes e jovens estão recorrendo a EJA como uma alternativa aos excluídos da escola regular e não necessariamente ao mercado de trabalho. (FLACH; et.al, 2012).

Percebemos que na prática diária, ao conversarmos com os educandos, muitos relatam que foram “convidados” a frequentar a escola da noite, ou que ouviram falas de professores sugerindo um melhor aproveitamento para vida escolar e profissional deles próprios, se frequentassem a EJA, pois seria mais fácil entrar para o mercado do trabalho e continuar estudando.

Curiosamente, muitos desses educandos apresentam um ou mais desses itens juntos: problemas disciplinares, relatos de racismo e bullying, sérias dificuldades de aprendizagem, alguns cumprindo medidas socioeducativas, outros usuários de drogas e distorção idade e série. Enfim problemas esses, os quais não são fáceis solucionar em meio a um público adulto, imagine então em meio a crianças menores?

2.2 Os motivos do retorno à escola

Ao perguntarmos aos estudantes qual a importância da educação escolar: 33% afirmam buscar uma educação para a vida; 32% para adquirir conhecimento; 16% para ter um emprego melhor; 14% ler e escrever; 5% exigências do trabalho. Sendo assim, se unirmos: conhecimento, ler e escrever como todos sendo pressupostos de conhecimento escolar tem-se que 44% dos sujeitos vão à escola para ter acesso aos saberes/conhecimentos escolar. E, apenas 21% estão frequentando a escola devido ao mercado de trabalho, para terem acesso ou manterem-se no emprego.

Esse fator mostra-se relevante, pois demonstra a importância da escola na busca por um ensino que lhes possibilite o acesso efetivo ao conhecimento, a questões mais amplas que lhes possibilitem pensar no mundo do trabalho, como um possível futuro melhor e como diz Arroyo uma possibilidade e “um exercício de emancipação e liberdade”. (ARROYO, 2011; PINTO, 2010).

A partir dos apontamentos acima citados, nos questionamos: será que a EJA está atendendo as expectativas dos jovens e adultos? De acordo com Freire (1997) o ensinar exige que o professor crie condições para que os educandos possam refletir sobre os conhecimentos culturais e que possam construir conhecimentos e fazendo uso da curiosidade possam desvelar o mundo e emancipar-se.

E a escola nos moldes atuais cria condições para as classes menos favorecidas? Possui um currículo efetivo que responda as demandas do presente e não apenas do futuro? Demandas de como conseguir a inserção no mercado de trabalho de imediato, aprender coisas significativas em termos de direitos e deveres de cidadãos brasileiros? As escolas de EJA permitem o sucesso escolar e apontam para a transição de nível escolar, intuindo a continuidade? (ARROYO, 2017).

Como constantemente apontado, a escola é um fator importante para todas as classes sociais, nesse sentido, as pesquisas de Lahire (1997) e Charlot (1996, 2000) demonstram que as famílias de classes populares dão grande importância à educação escolar, no entanto, isso não garante que os estudantes de classes populares tenham sucesso escolar ou que não abandonam a escola. Segundo esses autores o sucesso escolar depende de relações diversas, familiares, amigos, vizinhos, colegas, professor e a escola. Então, indaga-se, porque os jovens procuram a EJA e não querem mais permanecer no ensino regular?

Sabe-se que a educação bancária além de adestrar corpos, estabelecer linguagem padrão da classe dominante exerce certa violência simbólica (BOURDIEU, 2012) o que leva muitos estudantes a abandonar a escola. Nesse sentido, ao perguntarmos aos estudantes porque eles procuraram a EJA tivemos as seguintes respostas: 40% para terminar os estudos (Ensino Fundamental); 28% por ser à noite o que viabiliza conciliar com o trabalho diurno; 16 % para aprender mais e 16% outras respostas as mais variadas possíveis.

Haja vista que a escola seja uma alternativa para a produção e sistematização de conhecimento e reconhecida pelos sujeitos da pesquisa, a EJA transforma-se em uma modalidade de ensino visibilizada como apenas sendo a possibilidades de acelerar o processo de conclusão do Ensino Fundamental. E, embora muitos não trabalhem, reafirmam o discurso elaborado por muitos professores que é o da possibilidade de estudar a noite como forma de conciliar estudo e trabalho. (NOSELLA, 1998).

No entanto, questiona-se na atualidade: há emprego bem remunerado para jovens ou adultos trabalhadores sem o ensino fundamental completo? O mercado de trabalho não formal é caracterizado como efetivo para a inserção social? Trabalhar em subempregos e estudar a noite tem a mesma efetividade para adolescentes e jovens alcançar postos de trabalho mais reconhecidos socialmente?

Desse modo, a modalidade EJA voltada ao ensino propedêutico, vem tornando-se cada vez mais um espaço para a aceleração ou inclusão dos excluídos da escola regular do que para conciliar e instrumentalizar sujeitos para o trabalho, visto que a maioria dos jovens permanece desempregado, e durante o dia, ficam pelas ruas ou em frente a tecnologias da informação nas redes virtuais de relacionamento.

Ora também, nos foi apresentado algumas respostas que vão além do “para acabar mais rápido esse negócio”, respostas tais como: “venho para conviver com pessoas diferentes”, “porque estava cansada de acordar cedo, por causa disso faltava muita aula”, “tinha muita criança pequena”, “ganhamos uma bolsa para estudar”, “queria fazer minha carteira de motorista”.

Embora nos motivos de retorno à escola, predomine a necessidade de ter mais conhecimento, sobretudo porque a sociedade, o trabalho e as próprias relações afetivas impõem, observou-se também, que impera a ligação entre o estudo e a possibilidade de ascensão social e obtenção de um melhor emprego.

Observa-se que a necessidade de conhecer ou saber é intrínseco ao ser humano e suas relações com o mundo e os outros homens (FREIRE, 1987; CHARLOT, 2000; PINTO, 2010). Para Charlot (2000 p. 78), “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Assim, ao retornar à escola, os estudantes buscam a transformação de sua realidade e veem o conhecimento erudito ou escolar como um passaporte social, que facilitará a (re)inserção social almejada pelas classes populares.

Nesse aspecto, a EJA é vista pelos sujeitos da pesquisa como espaço de tensão e ampliação de “conhecimentos que lhes permitam elevar-se em sua condição de trabalhador” (PINTO, 2010, p.35), o que se expressa nas falas: “para arrumar um bom emprego e até para saber se comportar numa entrevista de emprego”, “para eu me qualificar e ter um serviço melhor”,

“me ajuda no preparo de ter algum dia uma vida e um emprego melhor”. Nessas falas, o conhecimento aparece como uma possibilidade de inclusão social, de ser aceito socialmente;

Sabe-se também que essa inclusão também passa por questões comportamentais, o que fica evidente nessa fala: “saber se portar melhor na sociedade”. Aqui, o saber escolar aparece como um aspecto distintivo no sentido de que, ao possuir um saber escolar, um capital cultural, esse sujeito estará mais bem preparado para ser incluído no espaço social, que permanece distinguindo as pessoas pelo nível escolar que possuem. E, isto também corrobora para dar uma maior autonomia para tentar uma vaga de emprego formal ou até mesmo poder fazer uma escolha mais adequada de emprego. (FREIRE, 1996; BOURDIEU, 2011)

Ao tratarmos da motivação para a obtenção de um emprego melhor, como bem retrata Lahire (1997, p. 256), há “exigências cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma necessidade (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais”. Para tanto, estudar e adquirir um diploma faz com que alguns alunos veem a escola como um caminho para a ascensão, na busca de um emprego estável e de uma vida social mais justa. Nessa perspectiva, o diploma representa um passaporte para disputar uma vaga de emprego tanto na iniciativa privada como nos serviços públicos (CHARLOT, 1996; BOURDIEU, 2011; LAHIRE, 1997).

Dessa forma, permanece a idealização da escola por parte dos estudantes e da sociedade que pensam que, ao adentrarem os muros da escola, suas vidas serão resolvidas, suas possibilidades de emprego elevar-se-ão e, certamente, suas vidas melhorarão.

Dando seguimento nas análises, ao perguntar o que os estudantes gostam da escola obtivemos: 30% gostam de aprender ou construir conhecimento; 28% de algumas disciplinas o que está diretamente relacionado à área de conhecimento; 26% dos professores e colegas; 9% dos amigos; 7% outras respostas.

O destaque para a resposta é que a EJA, mesmo em muitos casos em condições precárias de estrutura, transporte, variação climática com o inverno rigoroso da região sul, a EJA constitui-se num espaço privilegiado que as classes populares devem de terem acesso aos conhecimentos disciplinares e sistematizados sendo-lhes de direito. (PINTO, 2010; FREIRE, 1987, CARRANO, 2007; 2011).

A esperança dos estudantes em aprender os saberes escolares ratifica o papel da escola na atualidade e sendo assim, a escola não deve ser a causa da exclusão de uma parcela de crianças e jovens do acesso a esses saberes. Por isso, busca-se construir “uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade” (FREIRE, 2000, p.24).

Uma escola democrática em que se pratique a pedagogia da pergunta, da escuta e do diálogo, espaço em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez.

Assim, é sugestivo ficarmos atentos ao que os educandos se referem ao sentir prazer de estar na escola, ao gostar das aulas e das “matérias” ensinadas nas diversas áreas de conhecimento, aos momentos lúdicos e de festividades, aos momentos de escuta e diálogo, isto, é fator relevante e pode servir de pistas contra a exclusão escolar, bem como apontar perspectivas para novas abordagens pedagógicas.

Algumas falas trazem isto em evidência: “gosto de conversar com meus professores”, “conviver com pessoas da mesma faixa etária que eu e com pessoas mais velhas”, “o recreio a noite tem menos gente, me sinto mais tranquilo”, “gosto das matérias que me ajudam no dia a dia”, “as festas e jantas feitas na escola”, “o que mais gosto é a biblioteca”, “gosto de trabalhar em grupo” e por fim, “gosto de estudar e da convivência”.

Assim, conforme Pinto (2010, p.47), sendo o conteúdo da educação popular por excelência e direito de todos, “o conteúdo da educação não é um adorno de espírito, mas um ‘instrumento de realização do homem’ dentro de seu ambiente social”, isto, talvez, justifique o mero desejo de retornar à escola, para ser mais, aprender mais e ampliar sua autonomia.

Ao perguntarmos o que menos gostam da escola obtivemos: 40% de algumas disciplinas; 30% do descaso com a aprendizagem por parte de alguns estudantes; 30 % outras respostas. Com esses dados observamos que o desejo por uma escola séria que objetive a aprendizagem é o que a maioria dos estudantes da EJA busca na realidade pesquisada.

Entretanto, o que chama atenção nessa pergunta é que o processo de juvenilização que vem ocorrendo na EJA, onde a natureza pedagógica frente à atualidade ainda permanece nos moldes da educação bancária, não está mais dando conta no enfrentamento com alunos de

várias faixas etárias juntas no mesmo espaço de sala de aula. (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2007; 2011)

As respostas dos educandos entrevistados nos leva a repensarmos a utilização da mesma prática pedagógica aos jovens e adultos, pois os mesmos estão externalizando o incomodo em relação ao descaso, falta de postura e maturidade de alguns grupos que frequentam a escola, os quais não vêm com o intuito de estudar.

Temos falas como: “não gosto que tem alguns alunos que não tem maturidade para estar a noite e acabam atrapalhando a aula”, “acho inconveniente o comportamento dos adolescentes com os professores”, “meus colegas são muito novos e atrapalham quem quer aprender”, “colega infantis, brincadeiras fora de hora e bagunça”, “ a bagunça quando o professor está explicando a matéria que tem que aprender” e “as vezes os mais novos ficam dando risada dos outros”.

Os aspectos trazidos pelos estudantes como sendo o que menos gostam na escola sinalizam para as relações com os colegas e professores, muitos expressam o desrespeito que alguns têm pelos professores e a importância do espaço escolar na formação das boas relações. Para Charlot (1996, p. 54), existe uma relação direta de “gostar do professor, gostar da matéria”, dos “colegas e o ambiente escolar” com o aprender e ter sucesso na escola.

Sendo assim, o que os educandos vêm apontando constantemente como seus desgostos e tristezas nos dizem muito sobre a maneira como estamos a tratar das questões relacionais interpessoais dos jovens com os adultos. Ambos os grupos tem direito ao espaço escolar, porém conviver em harmonia torna o momento de aprendizagem mais eficaz e o sucesso escolar fica mais perto de ser atingível, visto que para realmente incluí-los de maneira efetiva como apontam os estudos de autores relevantes no campo da EJA devemos escutá-los e respeitá-los nas suas diversidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, nas respostas desses estudantes, que, quando eles vão à escola, querem que a aula lhes proporcione momentos de aprendizagem e é por esse motivo que a maioria dos

estudantes mobiliza-se. Charlot (1996, P, 55) afirma que a “mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato de ir à escola e aprender coisas”. Mesmo que a EJA se apresente como um espaço de (re)inclusão, muitas das práticas pedagógicas permanecem pautando-se na educação bancária, onde os conhecimentos da cultura dominante são trabalhados de modo fragmentado e verticalizado dentro das disciplinas que compõem o currículo escolar propedêutico, o que em muitos casos causa mais uma vez a exclusão do estudante ao acesso aos saberes escolar. Contudo, as falas dos estudantes da EJA nos dizem muito e nos leva a concluir que esses sujeitos: desejam uma escola que lhes garanta o acesso ao conhecimento sistematizado; que o diploma escolar, ou seja, o capital escolar e cultural venha a garantir sua inclusão social; e, reivindicam maior seriedade na prática pedagógica da EJA.

Nesse sentido, para que a EJA se consolide de fato como um espaço de (re)inclusão na escola excludente, esse estudo aponta para pensarmos como deve ser a luta por uma educação de EJA com maior seriedade, amorosidade, respeito aos saberes dos educandos, num espaço que consiga ser crítico, dialógico e alegre. Porém, a outras indagações: como efetivarmos através de um currículo normativo, fragmentado e verticalizado a inserção desse jovem desempregado ao mercado de trabalho? Como introduzir novos conhecimentos que eleve a condição e a autonomia dos adultos que retornam para a EJA com a perspectiva de ascender profissionalmente e quiçá mudar de trabalho? Como efetivar a transição desse jovem e desse adulto a uma escola de ensino médio ou a um curso técnico com o distanciamento político que há entre as escolas regulares de ensino propedêutico e os institutos federais profissionalizantes?

Enquanto não tivermos respostas para essas questões, a EJA que atende o ensino fundamental ainda permanece distante da realidade da EJA de Ensino Médio, PROEJA, ensino profissionalizante, pois ainda não se percebeu que vivenciamos duas demandas completamente diversas, porém ambas significativas. A dicotomia conflitante na EJA sempre ocorre ao pontuarmos os sujeitos dessa modalidade. Se por um lado, temos esse jovem matriculado, o qual não está pensando no seu futuro, esse sujeito jovem, que já fora excluído e que demanda repostas ao seu presente e as suas necessidades do agora. Por outro lado, temos que repensar um currículo e uma organização de tempo e espaço para esse sujeito adulto, também frequentador. Sujeitos adultos, que possuem demandas completamente diferentes e o quais certamente não possuem o mesmo tempo de expectativa que os jovens, mas que também

estão na escola em busca de conhecimentos que, ao ser inserido no mercado de trabalho, lhes fizeram falta.

Por isso, pensar nos sujeitos da EJA é certamente pensar uma escola que poderia auxiliá-lo com um ensino voltado as demandas mais adultas e com perspectivas de avanços pessoais e profissionais através dos saberes escolar. Repensar o currículo e a abordagem que se dá a esse sujeito é imprescindível, para ao menos encaminhá-lo para alguma transição que seja escolar ou ao mercado de trabalho formal, para efetivamente reinseri-lo socialmente. (OLIVEIRA, 2007: 2009).

Para finalizar, pode-se dizer que não há conclusões quando a temática e o sujeito da EJA, o que há é uma demanda urgente de estudarmos mais essa nova realidade plural que nos é apresentada e tentarmos efetivar mudanças urgentes no currículo e nas escolas que atendem a EJA na atualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, Paulo H. de Q.; MIRANDA, Shirley A. de (Orgs). **Miguel González Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. De Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. De Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARRANO, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, p. 43-56, jan./abr. 2011.

_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revej@**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 29, 2009.

FLACH, Pâmela Z.S. et. al, Retratos das múltiplas juventudes presentes na educação de jovens e adultos. In. GODINHO, Ana Claudia F. et.al (Orgs.). **Entre imagens e palavras: práticas e pesquisas na EJA**. Porto Alegre, RS: Panorama Crítico, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: 1997.

NOSELLA, Paulo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.) **Educação de jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n.29, p. 83-100, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ADULT AND YOUNG EDUCATION FOR ELEMENTARY SCHOOL: THE REINCLUSION AT SCHOOL AS PERSPECTIVE OF SOCIAL INSERTION ON LABOUR

***Abstract:** This essay aims to reflect about the reasons that make the students to come back to school in Adult and Young Education (EJA) as a possibility to attend EJA that is seen as a place of (re)inclusion in the school of exclusion. It was applied a questionnaire with 43 students of a Municipal Elementary school from Porto Alegre / RS in 5th to 9th grades and the analyses were done since Freirian reflections references. As results were identified: a*

relevant youth process with age average from 15 to 18 years old excluded of regular elementary schools; most of the subjects search for EJA intending to conclude the studies faster and take over attitudinal and scholar knowledge; they affirm they do not like the negligence of some students in some school subjects, and the learning and knowledge construction in some areas. It was observed in their speeches that they wish seriousness, rectitude at school that guarantee an effective learning. Thus, our study highlights EJA as one of the fewest places of popular classes access to systematized knowledge required to social inclusion. Though students still claim for a school that “teaches and learns with seriousness, but that it never turns into rudeness” (FREIRE, 2000, p.24).

Keywords: *Adult and Young Education. Social Inclusion. School. Work.*

O JOVEM, A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E O MERCADO DE TRABALHO EM CAXIAS – MA

Keyla Cristina Nunes de Oliveira – keylacristina0802@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão, Campus Codó
Rua 18, Quadra B5, Casa 12, Residencial Eugenio Coutinho
65600-000 – Caxias – Maranhão – Brasil

Adriana Beserra Silva – driinha2017@icloud.com
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista
Rua 11, Quadra 21, Casa 19, Cohatrac II.
65053-810 – São Luís – Maranhão – Brasil

Resumo: *Conquistar um lugar no mercado de trabalho constitui um desafio para jovens egressos do ensino médio na atual realidade brasileira. Nisto, o tema do artigo enfatiza sobre O jovem e o mercado de trabalho em Caxias-MA, e a orientação vocacional. Com o objetivo de enfatizar a importância da realização de cursos e/ou oficinas que venham priorizar a escolha ocupacional destes egressos do ensino Médio. Logo, a inserção do jovem recém egresso do ensino médio ao mercado de trabalho faz-se muita vezes excludente. Pois, o perfil dos candidatos às vagas muitas vezes não satisfaz as exigências deste mercado. Neste, âmbito o estudo de abordagem qualitativa, e exploratória, realizou a pesquisa bibliográfica com ênfase as análises de orientações realizadas para 17 turmas que agregou 1.500 jovens da cidade de Caxias – MA, de orientação vocacional egressos do ensino médio em oficinas de orientação vocacional. Assim, a orientação vocacional contribui para a inserção do jovem ao mercado de trabalho e neste contexto o estudo enfatiza: Qual importância da realização da orientação vocacional a jovens egressos de ensino médio em Caxias-MA? Para realização da pesquisa autores como Muller (2005), Junqueira (2010), Pereira;Silva (2013) e outros que discutiram a temática, onde se fizeram elencar que a evolução tecno-científica nas sociedades promoveram a necessidade de perfis profissionais no qual atinjam tanto a esfera do trabalho quanto escolar, necessitando de um olhar focado ao novo.*

Palavras-chave: Mercado de trabalho. Jovem. Orientação vocacional.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, com as alterações resultantes da reestruturação produtiva inseriu significativas transformações no mundo do trabalho a citar a integração à esfera do trabalho de inovações tecnológicas, novas formas de organização como a produção enxuta, e a crescente internacionalização e desterritorialização dos mercados, sendo estas transformações sociais o requisito à liberalização econômica e a diversificação da mão de obra que levaram a modificações profundas nas formas dos contratos sociais entre organizações e trabalhadores que conseqüentemente ocorreram demissões em massa, e o emprego tornou-se precarizado (temporário, por conta própria, partilhado, terceirizado, etc.), bem como se passou a exigir uma polivalência funcional segundo Rochade-Oliveira; Piccinini, (2011), no que fez perceber-se que tais fatores contribuíra para a escassez de profissionais qualificados ao mercado atual exigente.

Nisto, destaca-se a Orientação Vocacional discutido no presente artigo, com o tema: O jovem, a orientação vocacional e o mercado de trabalho em Caxias-MA, apresentando a importância da realização de cursos e de oficinas na contribuição para escola da profissão realizado junto a 1500 jovens na respectiva cidade citada. Logo, o artigo teve como pressuposto a discussão autores como: Muller (2005), Junqueira (2010), Pereira;Silva (2013) dentre outros.

2 O JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO

A escolha de uma profissão constitui-se numa das decisões mais importantes e complexas na vida do indivíduo. Isso ocorre justamente porque implica decidir o que fazer no futuro. Trata-se de uma decisão em que ao escolher uma ocupação, o sujeito define uma maneira de viver, as atividades que vai realizar, o lugar onde vai desempenhar essas atividades, sua rotina de trabalho, as pessoas com quem vai relacionar-se e o retorno que vai obter (NEIVA, 2013).

sendo assim, a realidade do mercado de trabalho para jovens no Brasil, é apresentado de acordo com o Ensino Social Profissionalizante (ESPRO) no Brasil, com crescimento de 21% no número de admissões de jovens/adolescentes, em contratação em relação a 2014 (ESPRO, 2015). Quanto ao IBGE, este registrou 6,9% em dezembro de 2015 a inserção de jovens no mercado de trabalho vem mostrando um cenário diferente (IBGE, 2015).

Desataca-se, que a partir dos anos 90, através das reformas educacionais nesse período, houve a probabilidade dos jovens com classes sociais mais baixas conseguirem maiores anos de escolaridade, contribuindo aos índices de indivíduos apto ao mercado de trabalho (MENEZES FILHO, 2014).

É nítido que os jovens ambicionam a inserção no mercado de trabalho, assim que completam sua maioridade. Todavia, deparam-se com obstáculos que muitas vezes os desestimulam a buscar melhorias e qualificações para o atendimento das exigências proporcionadas pelas empresas. As conveniências de emprego prestam-se como concretizações de sonhos e metas da juventude que almeja seu futuro procurando enquadrar-se no modelo de exigência, designado pela sociedade capitalista buscando o desenvolvimento social, político e econômico do país.

Vive-se, nos dias atuais, inúmeras transformações tanto políticas quanto tecnológicas, as inovações da informação são centradas como desafios para os indivíduos, que precisam de capacitações para acompanhar a sociedade e o mercado de trabalho (PAULA, 2012).

Atualmente, evidencia-se um grande aumento do desemprego um rebaixamento da renda assalariada, um incremento do trabalho e da economia informal e uma grande dificuldade para os trabalhadores serem incluídos no sistema econômico. Esse mergulho na crise econômica chegou associado a reformas do estado, ajustes econômicos neoliberais e crescimento exponencial da automação e da tecnologia nos sistemas de produção, tudo isso implicando a dispensa em massa de mão-de-obra humana.

Nota-se que, nesse contexto, os jovens enfrentam dificuldades adicionais para encontrar trabalho e nele se manterem, uma vez que além de inexperientes, encontram poucas oportunidades. Isso fica significativamente mais grave entre jovens pobres, pois eles são impelidos a precipitar a ocupação de um posto de trabalho para obter uma renda a fim de sustentar as despesas familiares ou a própria sobrevivência, o que costuma comprometer a possibilidade de formação escolar e de maior qualificação profissional, as quais adiante provavelmente contribuiriam para a sequência de sua carreira de trabalho (CARVALHO, 2014, p.5).

Assim, um dos maiores problemas enfrentados pelos jovens ainda é o desequilíbrio entre a demanda de oferta de empregos, havendo a falta de sintonia entre as variações e transformações do mercado e os cursos ainda permanecem os mesmos, com a grade curricular antiga e defasada não acompanhando as novas evoluções do mercado, as crises de capitalismo ou as questões da globalização, sem incentivar os trabalhadores qualificados e aptos ao

mercado (MORAIS, 2015). Nesta ótica, a orientação vocacional apresenta-se eficaz, junto a jovens.

3 A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL COMO POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO DE JOVENS AO MERCADO DE TRABALHO

É na juventude que geralmente o processo de transição entre escola-trabalho, se permeia com questionamentos feitos acerca do planejamento de carreira e futuro profissional. Neste momento o jovem busca escolher uma profissão que lhe proporcione desenvolvimento profissional, estabilidade financeira e também realização pessoal. Esta escolha dá-se por meio de um processo que compõe um conjunto de avaliações, decisões e ações que são estabelecidas ao longo da vida e que, conseqüentemente, constitui a identidade pessoal e profissional, que trata-se da noção de identidade atrelada à um contexto profissional envolvendo necessariamente, o desenvolvimento de uma atividade que tenha significado e esteja relacionada a um conhecimento e/ou habilidade específicos (LUNA, 2005, p. 81).

Apresenta-se inovador a importância da escolha profissional no que Magalhães e Bendassolli (2013), enfatiza a contribuição do processo de industrialização ocorrido ao longo dos séculos XVIII e XIX incutiu uma forma diferente de divisão e controle social do trabalho, que foi institucionalizado em torno das fábricas.

Moura (2008) salienta que essa nova realidade socioeconômica auxiliou no surgimento de distintas formas de trabalho e novas profissões começaram a surgir.

Ao longo do século XX foram registradas inúmeras mudanças sociais e tecnológicas que motivaram novos arranjos organizacionais, influenciando as relações de trabalho e de produção de capital em empresas e indústrias de vários países (ANTUNES, 2002). O desdobramento dessas mudanças sobre a vida dos trabalhadores foi a exigência por maiores qualificações e características técnicas e comportamentais particulares, como flexibilização e polivalência (ALVES, 2011).

Neste cenário, segundo Rocha (2008), apesar do desemprego atingir a todos, são os jovens que enfrentam maiores dificuldades de colocação, haja vista a sua vulnerabilidade às adversidades do mercado de trabalho, em virtude de características como a falta de experiência e a busca por experimentação. De acordo com Guimarães (2013) os jovens compõem um segmento que estabelece maciçamente vínculos de trabalho temporários, os quais chegaram, no Brasil, a 60% do tipo de vínculos estabelecidos por esse grupo no ano de

2010. Além disso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referentes aos anos de 2014-2015 demonstram 21,3% de taxa desocupação entre os jovens de 18 a 24 anos, ao passo que entre os indivíduos de 25 a 49 anos essa taxa é de 7,8% (PNAD, 2015). Além disso, os jovens de 15 a 24 anos aumentaram de janeiro a julho de 2015 em 43,4% a sua taxa de desemprego, que apesar de percentualmente ter ficado um pouco abaixo do aumento de 44,2% dos indivíduos de 25 a 49 anos, representou em termos de taxa relativa à porcentagem de 18,5%, enquanto os últimos apresentaram 6,2% (POCHMANN, 2016).

O estudante passa na adolescência por um processo de transição onde afloram angústias e incertezas inerentes ao momento que vive. Neste contexto este jovem constrói a identidade social e busca adequar a ela a ocupacional. E assim, definir qual carreira seguirá torna-se um dilema principalmente aos egressos do Ensino Médio (LISBOA, 1997). A inserção produtiva dos jovens no mercado de trabalho é um tema desafiador. A falta de experiência e, em muitos casos, de qualificação dificulta a obtenção de um posto de trabalho. Isso se reflete em taxas mais altas de desemprego, em formas de trabalho precário e em baixas remunerações. A situação é bem ilustrada pelo impasse recente no Brasil: entre os jovens de 14 a 24 anos, o desemprego subiu de 15,3% no quarto trimestre de 2014 para 20,9% no mesmo período de 2015 e para 26,6% em março de 2016.

O grau de escolaridade é o fator que mais afeta tanto as chances de inserção como de ascensão na vida profissional, no que o ensino universitário é o melhor caminho para avançar e ter oportunidades em oposição ao Ensino Médio (MÜLLER, 2005). Por contraponto, as dificuldades mais sérias são enfrentadas pelos indivíduos com baixa qualificação.

No passado, esses trabalhadores eram incorporados em empregos de baixa qualificação na indústria, pois vigia o paradigma fordista, marcado pela linha de produção e pelo trabalho repetitivo e pouco elaborado. Isso se modificou com o esgotamento daquele padrão. A partir dos anos 1970, as economias ocidentais vêm convivendo com um mercado de trabalho muito segmentado: uma pequena elite muito qualificada, com acesso a bons empregos, convive com grande número de trabalhadores sujeitos ao desemprego e ao trabalho precário. Em um contexto marcado por mutações organizacionais e profissionais, cresce a procura por trabalhadores qualificados e polivalentes (VELOSO; GONÇALVES; PARENTE, 1998).

Outro ponto é o impacto do tipo de formação tem sobre as chances de inserção e avanço profissional (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2014). As constantes mudanças no mundo do trabalho segundo Dias; Soares (2009) associadas a grande oferta de cursos de nível superior no Brasil segundo Ministério da Educação (2013), contribui para escolha da profissão

tornando-se uma questão indecisa. Neste âmbito a orientação vocacional ou profissional, constitui-se como forte aliado ao momento da escolha segundo Soares (2000), que na visão de Levenfus (2010) poderia tornar-se como base curricular, principalmente no ensino médio. Contudo, para estes egressos a escolha profissional geralmente atrela-se as ansiedades e conflitos.

A qualificação profissional tem sido apontada como requisito para empregabilidade e vem constituindo-se como um desafio para aqueles que pretendem se inserir no mercado de trabalho. Os debates que envolvem as mudanças das relações laborais, principalmente a partir da década de 1990, têm sido pautados pelo destaque da necessidade de novos perfis profissionais que sejam capazes de dar conta desse novo contexto (LEMOS, DUBEUX e PINTO, 2009).

Nisto, a orientação vocacional torna-se um suporte ao jovem nesse momento de indecisão. No entanto os limitados instrumentos disponíveis que podem auxiliar os profissionais nos diagnósticos necessários como enfatiza (PRIMI *et al.*, 2000).

Para tanto há necessidade que o jovem tenha maturidade no efetivo desta escolha, para que promova sua realização profissional (JUNQUEIRA, 2010; VIEIRA; BEZERRA; FERNANDES, 2013). Na ótica de Aguiar; Conceição, 2013; Oliveira; Neiva, (2013) os jovens decidem a profissão a seguir quando terminam o ensino médio, onde em muitas vezes esta decisão torna-se imatura e inconsciente.

Para os mesmos autores, preparar este público a compreender a importância da escolha de uma profissão com vistas num projeto de carreira, torna-se imprescindível, pois este auxílio prepara-o para a inserção no mercado de trabalho competitivo nacional e internacional, onde as exigências de qualificação são constantes e os índices de desemprego são alarmantes. Pois, ainda para os autores, a carreira deriva de uma escolha consciente e autônoma, levando a uma atividade que pode ser condição promotora de saúde e de qualidade de vida.

3.1 A Orientação Vocacional a jovens ao Mercado de Trabalho em Caxias – MA

Mediante exposição sobre a orientação vocacional a jovens egressos do Ensino Médio, o estudo enfatiza sobre o projeto que fez-se desenvolvido entre maio a outubro de 2016 na respectiva cidade de Caxias, município do Estado do Maranhão, localizado no meio-norte, do Brasil, sendo a quinta mais populosa cidade do estado, com uma população de 161 926 habitantes (IBGE, 2010).

O referido projeto de orientação vocacional constitui como objetivo primordial a preparação para o mercado de trabalho em Caxias-MA, no qual este mercado é representado com um polo industrial composto de vários setores produtivos, onde se destacam o segmento industrial de produção alimentícia, da construção civil, de bebidas, de minerais não metálicos, do vestuário e de cosméticos. O município abriga uma distribuidora da Coca-cola, uma fábrica da cervejaria Heineken, fábrica de sabões, de cerâmicas (CENOL), dentre outras (IBGE, 2010).

Portanto, frente a realidade deste mercado em absorver pessoas qualificadas para este mercado um total de 1500 jovens egressos do Ensino Médio participantes das oficinas de orientação vocacional.

A implementação das oficinas de orientação vocacional, a jovens de Caxias-MA, esta relacionada ao que Aguiar; Conceição (2013); Ribeiro (2011) coloca quanto a finalidade da orientação vocacional em não ofertar uma resposta definitiva sobre o que o jovem deve fazer, mas, de orientação e mediação quanto sua escolha por meio suas principais características, potencialidades e possibilidades reais. A orientação vocacional realizou-se com perspectiva em como se apresentar em entrevistas de empregos, como redigir currículos para vagas de emprego; como se realizam as seletivas em empresas para vagas ofertadas, ofertas de curso de relações humanas, dinâmicas em grupo. Sabe-se, que a Orientação Vocacional é um processo de ajuda de caráter mediador e cooperativo entre um profissional preparado que envolva de modo prático-teórico e tecnicamente as competências básicas exigidas o acesso ao mercado de trabalho.

Para tanto, há necessidade, que o profissional oriente este jovens esteja além da compreensão e atue na descoberta da identidade deste jovem seja no âmbito biológico, psicológico, social, cultural e histórico, assim como nas circunstâncias do momento da escolha, tanto subjetivas ou objetivas (PEREIRA; SILVA, 2013).

Nisto, o orientador deve dispor de um repertório considerável de estratégias. Entretanto, não há na literatura um consenso a respeito da melhor forma de avaliar ou coletar dados sobre a orientação profissional, pois grande parte dos estudos realizados avalia os resultados pré/pós aplicação de testes e não os resultados da orientação profissional a longo prazo (FURTADO; BARBOSA, 2011).

Deste modo, Nascimento (2007), expressa que o processo de Orientação Vocacional envolve em geral três momentos, o primeiro momento envolvendo o autoconhecimento, onde o psicólogo procurará contribuir para que o avaliado consiga se autoconhecer ao máximo ampliando assim as percepções de si. No segundo momento, contribuir com dados sobre todas

as profissões possíveis e suas particularidades e o terceiro e último momento é a integração dos dois primeiros momentos de intervenção e que estes podem ou não ocorrer nesta ordem de acordo com a forma de atuação e preferência do profissional e de acordo com o avaliado envolvido no processo e seu tempo de dedicação no mesmo.

Mediante realização das etapas, e oferta das oficinas, percebeu-se que a de entrevista de emprego, tornou-se a mais procurada pelos jovens que para o mesmo autor supracitado a entrevista é considerada por diversos profissionais que trabalham com orientação vocacional um instrumento privilegiado, que deve ser enfatizado em detrimento ao uso de testes psicológicos, pois contribui mais profundamente no processo de escolha, indo além das questões acadêmicas, profissionais e econômicas.

Logo, de acordo com Bardagi e Albanis (2015), além da avaliação psicológica que é inserida na OV (Orientação Vocacional), a entrevista se apresenta como uma técnica viável que possibilita ao processo de orientação a capacidade de atendimento do orientando.

A seguir a oficina para dinâmica em grupos, que para Aguiar; Conceição (2013).; Esbrogio (2008).; Furtado; Barbosa (2011), a importância de intervenções grupais por meio de técnicas de dinâmicas de grupo e de trabalhos que incluam o autoconhecimento, a dimensão psicossocial e o desenvolvimento de habilidades estimulam os jovens ao protagonismo para serem capazes de construir planos de vida com confiança e otimismo. Sendo que os grupos representam um espaço que facilita a comunicação e a aprendizagem entre seus membros, assim como propiciam o convívio habitual do adolescente em turmas. Na situação grupal ainda é possível utilizar técnicas dramáticas e expressivas que favoreçam o compartilhamento de sentimentos, problemas e vivências semelhantes entre eles.

Torna-se, vantajoso a orientação vocacional em grupo por maximizar e oportunizar entre os participantes um maior aprendizado com a troca de informações do suporte social e emocional, e do compartilhamento de experiências similares. As intervenções grupais oferecem à oportunidade de os integrantes dividirem as dúvidas, as angústias, as informações obtidas nas pesquisas realizadas onde as trocas de experiências aumentam quando o orientador promove a cooperação e o sentimento de inclusão no grupo (ESBROGEO, 2008).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

o presente artigo teve como pressuposto a discussão a orientação vocacional junto a jovens egressos do Ensino Médio, e respectivamente a realização de cursos/oficinas de orientação para público jovem em Caxias-MA, onde a realização das oficinas de fez-se relevante quanto a importância da orientação vocacional à jovens em dificuldade para escolha da carreira profissional ou até mesmo quanto na participação em vagas de empregos.

Fez-se perceber, que a orientação vocacional/profissional se apresenta imprescindível junto a estes oriundos do ensino médio com dificuldades para escolherem uma profissão, e que buscam um espaço no mercado de trabalho em Caxias-MA.

As oficinas realizadas serviram como suporte quanto a técnicas e instrumentos adequados para guiar e sanar dúvidas em relação ao futuro profissional deste jovens. Onde as etapas estabelecidas do auto conhecimento para identificar o foco profissional que compõem este processo, estabeleceu o vínculo quanto ao perfil, habilidades, aptidões e interesses. Norteadando deste modo a realidade do labor almejado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. H. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes. 2013. **Estudos E Pesquisas Em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 86-100

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

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDAGI, M.P; ALBANES, Patrícia. Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 16, n. 2, p. 123-135, 2015.

DIAS, M. S. d. L.; SOARES, D. H. P. A Escolha Profissional do Direcionamento da Carreira dos Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n2/v32n2a02.pdf>>. Acesso em: 15/12/2017.

ESBROGEO, M. C. **Avaliação da orientação profissional em grupo**: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2008.

FURTADO, A. V.; BARBOSA, A. J. G. Orientação profissional em um centro de psicologia aplicada: análise de uma prática. 2011. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p. 97-106.



GUIMARÃES, dos santos. Juventude, Trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, Júnior; ALMEIDA, Francisca Rejane B. **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão territorial do Brasil e limites territoriais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JUNQUEIRA, M. L. **Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes de um serviço de orientação profissional**. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2010.

LEVENFUS, R. S. Orientação Vocacional Ocupacional. In. R. S. LEVENFUS; D. H. P. SOARES, (orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 117-132.

_____. A Escolha Profissional diante da Dessimbiotização. In. R. S. LEVENFUS. (org.). **Psicodinâmica da escolha profissional**. 2. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 97-107.

LISBOA, M. D. Ser Quando Crescer... A Formação da Identidade Vocacional. In. R. S. LEVENFUS, (org.). **Psicodinâmica da escolha profissional**. 2. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 109-122

LUNA, Iúri Novaes. **Para Além das aparências: construção da identidade no mundo do trabalho**. In: LASSANCE, Maria Cecília Pacheco et al. (Orgs). **Intervenção e compromisso social: orientação profissional: teoria e técnica**. São Paulo: Vetor, 2005. p. 79-96.

MAGALHAES, Mauro de Oliveira; BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Desenvolvimento de carreira nas organizações. In: BORGES, Livia de Oliveira; MOURÃO, Luciana (Orgs.). **O trabalho e as organizações: modos de atuação a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 433-464.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. **Crescimento da renda e as escolhas dos jovens entre os estudos e o mercado de trabalho**. 2014.

MORAIS, Riselda. **As dificuldades para os recém formados ingressar no mercado de trabalho**. 2015.

MOURA, Cynthia Borges de. **Orientação Profissional: sob o enfoque da análise do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2008.

MÜLLER, W. Education and youth integration into european labour markets. In: **International Journal of Comparative Sociology**, Toronto, v. 46, n. 5/6, p. 461-485, 2005. Disponível em: <<http://cos.sagepub.com/content/46/5-6/461.full.pdf+html>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Processos de escolha e orientação profissional**. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2013.

PAULA, Marcia Bernadete dos Santos Leão. **A inserção do jovem no mercado de trabalho: as dificuldades enfrentadas pelos jovens**. 2012.



PEREIRA, F. C. P.; SILVA, R. A. J. D. Educação e trabalho: a orientação vocacional/profissional com jovens de escola pública. 2013. **Revista Pedagógica**, v. 13, n. 27, p. 417-444.

PRIMI, R.; MUNHOZ, A. M. H.; BIGHETTI, C. A.; NUCCI, E. P. d.; PELLEGRINI, M. C. K.; MOGGI, M. A. **Desenvolvimento de um Inventário de Levantamento das Dificuldades da Decisão Profissional**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 13 (3), p. 451-463, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a13.pdf>>. Acesso em: 20/12/2017.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. **A Constituição do Trabalho na Sociedade Moderna**. In: PICCININI, V. C.; ALMEIRA, M.L.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. (Orgs). *Sociologia e Administração: relações sociais nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SOARES, D. H. P. **As diferentes Abordagens em Orientação Profissional**. In. M. D. LISBOA; D. H. P. SOARES, (orgs). *Orientação Profissional em Ação*. p. 24-47. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2000.

VELOSO, L.; GONÇALVE S, C. M.; PARENTE, C. Os jovens, a formação profissional e o emprego: resultados de uma investigação internacional. In: *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, n. 8, 1998.

VIEIRA, V. S.; BEZERRA, J. V. A.; FERNANDES, A. C. C. Orientação vocacional e profissional. In: IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN. Currais Novos, de 04 a 06 de julho, 2013.

Agradecimentos

Agradeço a Deus primeiramente, ao Secretário Municipal do Trabalho – Dr. Fause Simão, e toda sua equipe, em especial a Regina, Renato e Edvan, pela confiança e por abraçarem junto comigo esse projeto, ao meu parceiro em todas as oficinas José Ailton e aos jovens de Caxias-Ma pela disponibilidade de participar de cada momento e de forma atenta captarem as informações que eram repassadas com muita dedicação e amor, sem esses jovens o nosso projeto não teria acontecido. A cada história que era compartilhada desses jovens que tinham muita vontade de ingressarem no mercado de trabalho, elas eram combustíveis para continuar na luta ao lado de cada jovem. Agradeço Secretaria Municipal do Trabalho – SEMTRES em Caxias-MA pelo incentivo em orientar e encaminhá-los ao mercado de trabalho aqueles com o perfil desejado pelas empresas. Contudo que foi realizando tenho a oportunidade de está participando do VII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (Sitre).

THE YOUNG, THE VOCATIONAL GUIDANCE AND THE LABOR MARKET IN CAXIAS – MA

***Abstract:** Conquering a place in the job market is a challenge for young graduates of high school in the current Brazilian reality. In this, the topic of the article emphasizes on the youth and the labor market in Caxias-MA, and vocational guidance. Emphasizing the importance of conducting courses and / or workshops that prioritize the occupational choice of these high school graduates. Therefore, the insertion of young people from high school to the labor market is often exclusive. For the profile of job candidates often does not meet the demands of this market. In this context, the study of qualitative and exploratory approach carried out the bibliographical research with emphasis the analyzes of orientations carried out for 17 classes that added 1,500 young people from the city of Caxias - MA, from vocational guidance to high school graduates in vocational orientation workshops. Thus, vocational guidance contributes to the insertion of the young person into the labor market, and this context emphasizes: How important is the achievement of vocational guidance to young high school graduates in Caxias-MA? In order to carry out the research, authors such as Muller (2005), Junqueira (2010), Pereira and Silva (2013) discussed the theme, where it was pointed out that techno-scientific evolution in societies promoted the need for professional profiles in which of the work as much as scholastic, needing a focused look to the new one.*

Keywords: Labor market. Young. Vocational orientation.

O JOVEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL NA PERSPECTIVA DO ALUNO

Fernando Selmar Rocha Fidalgo¹ – fernandos@fae.ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação
Av. Antônio Carlos 6.627 - Pampulha
31.270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

Sérgio Rafacho² – srafacho@gmail.com; srafacho.prof@newtonpaiva.br
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação (doutorando)
Centro Universitário Newton Paiva (docente)
Av. Carlos Luz 220 – Alto Caiçaras
31.250-810 – Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** Este trabalho está inserido no contexto do Projeto Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES) que é desenvolvido por meio da parceria entre os Programas de Pós-Graduação de três universidades brasileiras. Apresenta resultados parciais sobre a impressão de alunos matriculados do ensino médio integrado de Minas Gerais – Brasil, sobre as respectivas práticas formativas e a estruturas ofertadas nos cursos dessa modalidade e suas expectativas acadêmicas e profissionais enquanto trabalhadores. Após abordar conceitos relacionados formação da juventude trabalhadora, apresenta uma análise dos resultados da pesquisa realizada junto aos alunos, considerando aspectos contemporâneos inerentes as perspectivas da juventude brasileira.*

***Palavras-chave:** Identidade Juvenil. Trabalho e Formação Humana.*

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993); professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG (2013) Brasil; professor adjunto do Centro Universitário Newton Paiva, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 35.940.374 de indivíduos (66%) da população jovem de 14 a 29 anos estão inseridos no mundo do trabalho, trabalhando ou em busca de trabalho. Tais dados nos possibilitam perceber a importância do trabalho para a juventude em nosso país e embora as condições econômicas e culturais determinem a entrada dos jovens no mercado de trabalho, entendemos que esse ingresso ocorre de forma precoce e precariamente. Nesse sentido, encontra-se nosso interesse em investigar as práticas formativas dos jovens trabalhadores em Minas Gerais.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir dos resultados obtidos através do Projeto Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado, vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC/ CAPES) que visou identificar, investigar, sistematizar e analisar práticas formativas situadas no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e Pará. O projeto foi desenvolvido através da parceria entre os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Pará (UFPA), buscando a integração dos grupos de pesquisas vinculados às instituições associadas, que têm como foco de interesse a área “Trabalho e Educação”.

Foi considerado que a elevação da qualidade do ensino na Educação Básica e em especial do Ensino Médio em relação às oportunidades de acesso à educação formal e da permanência dos jovens na escola é um desafio de toda a sociedade. Desse modo diversas estratégias vêm sendo implementadas nos últimos anos pelo Governo Federal com este fim. Entre elas encontra-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em 2009, e que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para alterar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (MEC, 2012).

Buscou-se aprofundar os estudos em torno de práticas pedagógicas de formação dos jovens trabalhadores, expandindo o reconhecimento de ações formativas. Nesse sentido, procurou-se investigar as escolas que aceitaram o desafio de construção do Ensino Médio Integrado com o objetivo de identificar e analisar práticas pedagógicas inovadoras e as alternativas de



formação dos jovens trabalhadores. Pretende-se ainda analisar as concepções que os jovens, matriculados e egressos do Ensino Médio Integrado, têm sobre a escola e suas perspectivas em relação ao futuro profissional. Para tanto, foi utilizado o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e aprofundar os estudos em torno de práticas pedagógicas de formação de trabalhadores.

2 OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas formativas do Ensino Médio Integrado no Estado de Minas Gerais, a partir das perspectivas que os jovens matriculados e egressos dessa modalidade de ensino possuem em relação ao seu presente e futuro, enquanto trabalhadores.

2.2. Objetivos Específicos

No intuito de se alcançar o objetivo geral proposto para o projeto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Mapear as instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado em MG: número de escolas, localização geográfica; zona rural ou urbana;

Mapear os dados sobre os alunos destas instituições: número de alunos; egressos e evadidos; estatísticas gerais;

Mapear os cursos ofertados nas instituições e as propostas de integração;

Investigar as percepções que os alunos matriculados e egressos possuem sobre os cursos dessa modalidade e suas expectativas enquanto trabalhadores. N

3 METODOLOGIA

Para execução do projeto foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que teve como população-alvo os alunos matriculados e egressos do Ensino Médio Integrado em três instituições selecionadas respectivamente na esfera estadual, federal e comunitária, do Estado de Minas Gerais.

A pesquisa quantitativa constituiu na coleta de dados sobre as instituições e matrículas no Ensino Médio Integrado, bem como na aplicação de questionários às instituições para traçar o perfil dos alunos. Os dados coletados serão analisados estatisticamente e se traduzirão em tabelas, gráficos e quadros.

A pesquisa qualitativa adotada para a realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos matriculados e egressos no EMI, foi realizada em três instituições selecionadas respectivamente na esfera estadual, federal e comunitária. Objetivou-se através dessas entrevistas compreender a percepção que esses jovens possuem sobre a escola e seu futuro enquanto trabalhadores.

A metodologia que permeou o projeto foi dividida em duas repartições: os eixos analíticos e os eixos operacionais. Enquanto os eixos analíticos constituíram-se como categorias de análise para o desenvolvimento da pesquisa, o eixo operacional constituiu-se como estratégia de ação para o desenvolvimento das etapas da pesquisa.

3.1. Eixos Analíticos

a. Instituições: oferta, funcionamento, práticas de integração

Este eixo analítico consistiu na análise dos dados sobre a oferta, funcionamento e práticas de integração curricular nas instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado em Minas Gerais. Buscou-se responder as seguintes questões: a) Quais são as instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado em Minas Gerais? b) Onde se concentram essas instituições? c) Há integração curricular nos cursos? Se sim, de que modo se configura essa integração?

b. Alunos: perfil, percepções e expectativas



Neste eixo analítico procurou-se desvendar o perfil dos alunos matriculados no Ensino Médio Integrado e suas percepções sobre a escola e seu futuro enquanto trabalhadores. Buscou-se responder as seguintes questões: a) quem são os alunos matriculados no Ensino Médio Integrado? b) Qual o perfil socioeconômico? c) Quais as suas percepções quanto à formação recebida? d) E quanto ao futuro enquanto trabalhadores?

3.2. Eixos Operacionais

a. Levantamento de instituições que ofertam Ensino Médio Integrado em Minas Gerais

No primeiro eixo operacional, foi realizado um levantamento de instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado em Minas Gerais a partir do banco de dados do INEP e de dados fornecidos pela Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG. A partir deste levantamento serão escolhidas três instituições localizadas nas esferas estadual, municipal e comunitária para realização da pesquisa de campo.

b. Preparação do campo de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados

O segundo eixo operacional consistiu na preparação do questionário e roteiro de entrevista semi-estruturada. O questionário aplicado teve questões sobre as matrículas na instituição, público atendido pela instituição e práticas de integração curricular contidas em suas propostas pedagógicas. Já o roteiro de entrevista semi-estruturada conteve questões referentes às percepções dos alunos sobre as práticas formativas da instituição e seu futuro enquanto trabalhadores.

c. Levantamento de dados sobre matrícula e perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado

O terceiro eixo consistiu na aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas sobre matrícula e perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado, diretamente nas instituições de ensino, durante as visitas de campo.

d. Sistematização, análise e interpretação dos dados

O quarto eixo operacional consistiu na sistematização e análises dos dados coletados através dos questionários, bem como na análise das entrevistas realizadas, através dos eixos analíticos especificados anteriormente.

e. Elaboração do relatório final e publicação dos resultados

Por fim, no último eixo operacional foi elaborado o relatório final contendo a apresentação da pesquisa e de seus resultados.

4 QUADRO TEÓRICO

Os jovens estão inseridos em um momento de mudanças aceleradas na estrutura social e seu convívio com as instituições são marcadas por diferentes modos de relacionamento que são mediados por diferentes meios de comunicação. É papel da escola assimilar as constantes mudanças e se posicionar de forma realista sobre a condição juvenil, buscando garantir os conhecimentos demandados de maneira sistematizada em seus currículos e projetos educacionais.

Cabe, então, repensar o lugar da escola como uma instituição que pode proporcionar a interlocução entre o mundo do trabalho e a escolarização como um todo. Em que medida a escola pode contribuir para que as experiências juvenis no trabalho não sejam tão dissociadas da escola? Como proporcionar uma relação frutífera entre escola e trabalho? (LEÃO; NONATO, 2014).

O texto apresenta questionamentos que devem permear o papel do educador, considerando que os jovens são distinguidos por diferentes contextos culturais e sociais que os conduzem a terem perspectivas diferentes do mundo. São inseridos por motivos diversos no mundo do trabalho, sendo suas relações com esta realidade estabelecidas de maneira não igualitária, o que os torna até certo ponto vulneráveis. Considerando esta realidade, Arroyo (2014) traz a seguinte argumentação:

Um dado merece ser trabalhado nos currículos: a presença dos jovens nas lutas por direitos articulados tem cultivado a consciência política da juventude. Estão presentes como sujeitos políticos na diversidade de movimentos sociais e na diversidade de mobilizações recentes por lutas populares, por melhoria de vida, por outras políticas públicas, por outro projeto de sociedade. Os jovens se mobilizam como atores públicos centrais. (ARROYO, 2014).

Para Leão e Carmo (2014) a escola é uma instituição central na vida dos jovens, mas eles também se inserem em processos educativos que não se resumem à escolarização. Essa instituição passou por algumas transformações ao longo de sua história, especialmente que diz respeito ao público que passou a frequentá-la. Com a chegada desse novo público, a escola se viu obrigada a repensar o seu papel e sua forma de organização.

Porém, os jovens e adolescentes de hoje têm cada vez mais dificuldades de se adaptar a esse tipo de escola. Esse modelo exige que o aluno esteja fixo em sua carteira, obediente aos comandos dados pelo professor de acordo com seu planejamento. Quando pode participar, o jovem aluno deve se engajar em atividades que são predeterminadas sem nenhuma ou pouca autonomia. Muitas vezes, espera-se dele apenas disciplina e respeito à rotina escolar. Além disso, como os tempos e espaços escolares são muito fragmentados, restam poucas possibilidades para reconhecer e incorporar as diversidades juvenis na vida escolar. Nessa escola, sobra pouca interação e o debate em torno de temas que interessam aos jovens. A sociabilidade juvenil, por exemplo, é pouco valorizada. São poucos os momentos de encontro e de diálogo proporcionados pela escola que ultrapassem os controles da sala de aula.

Objetivando indicar uma postura alternativa para os professores para enfrentar os atuais desafios da escola para a juventude, Maia e Correa (2014) argumentam que os olhos do professor tendem a enxergar o que eles desejam e não o que deve ser visto e considerado, ou seja, os olhos docentes têm filtros, que são valores pessoais que influenciam a forma de encarar o mundo e o modo de pensar. Dessa forma, para enxergar a realidade da escola ou dos jovens alunos, ou mesmo os significados que eles atribuem ao cotidiano escolar, é necessário identificar os possíveis filtros e compreender como estes interferem no nosso olhar e, após essa primeira mirada, voltar a olhar novamente, lançar um novo olhar, buscando:

- a. desnaturalizar o cotidiano escolar, suas vivências nesse espaço tão familiar e, por isso mesmo, tão naturalizado e, assim,

- b. estranhar o que nos é tão familiar, ou seja, colocar em suspenso os próprios pontos de vistas e crenças sobre a escola, sobre a condição docente e sobre os jovens alunos para, depois,

c. enxergar a escola, seu entorno e os jovens alunos como os olhos de quem os vê pela primeira vez. Como um “estrangeiro”, buscando compreender os jovens estudantes, suas práticas culturais, seus hábitos, valores, visões do mundo, etc.

Ainda segundo os autores, somente o olhar não será suficiente para o processo de construção de conhecimento sobre a escola, o Ensino Médio e os jovens alunos. É necessário se valer, também de outro recurso de obtenção dos dados: o ouvir.

Segundo Leão e Carmo (2014), a instituição escolar e o aluno são construções sociais com uma longa história. Durante séculos, foi se consolidando uma cultura escolar com seus tempos, espaços, métodos e currículos que hoje parecem naturais. Quando se fala em escola, logo surgem imagens com o quadro, a mesa do professor, as filas de carteiras, um professor que dirige as atividades e os alunos que seguem as instruções dadas por ele.

Considerando o atual contexto educacional que envolve o ensino superior privado, a percepção dos jovens sobre a sua formação para o trabalho corroborando para com o processo de autoavaliação das instituições de ensino, contribuindo para o aprimoramento dos processos educativos que envolvem a formação para o trabalho e para a cidadania.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico apresenta os resultados da análise dos dados obtidos através da pesquisa, estando agrupados de acordo com os aspectos motivacionais, de satisfação e relacionados a continuidade dos estudos por parte dos alunos.

A – Fatores motivacionais do aluno em relação a opção pela escola/course

Em relação aos fatores motivacionais que levaram o aluno a optar pelo curso e pela escola foram considerados aspectos relacionados à Identidade da Escola, ao curso e à influência de terceiros em sua opção:

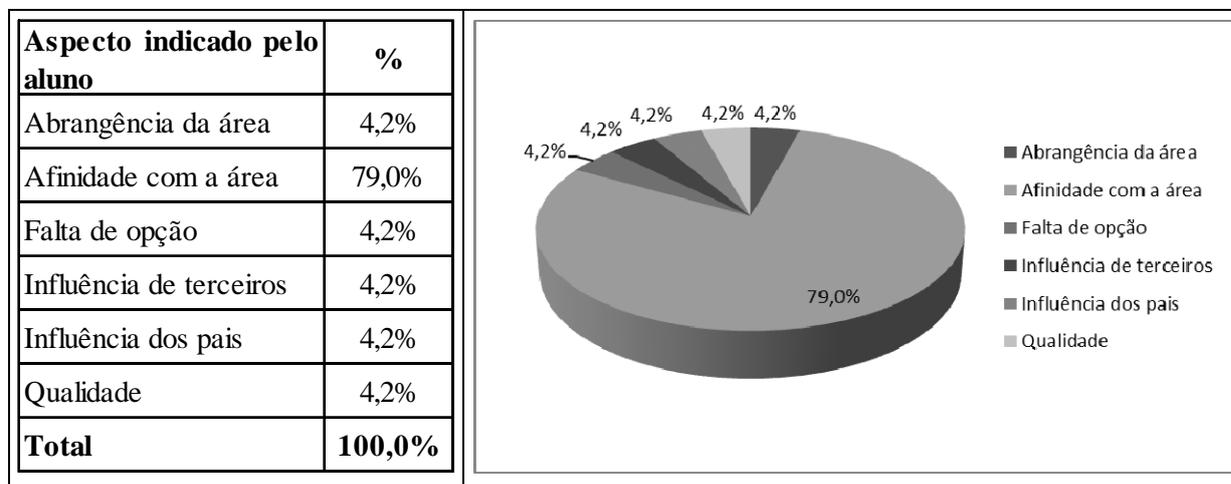
Tabela 1 - Motivos que levaram o aluno a optar pela escola

Aspecto indicado pelo aluno	Identidade da Escola	Aspecto indicado pelo aluno	Curso	Aspecto indicado pelo aluno	Influência de terceiros
Qualidade	33,3%	Área do curso	20,8%	Dos pais	29,2%
Reconhecimento técnico	20,8%	Qualificação profissional	33,3%	De familiares	29,2%
Ensino gratuito	29,2%	Ensino gratuito	8,4%	De outros	25,0%
Não declarado	16,7%	Não declarado	37,5%	Não declarado	16,7%
Total	100,0%	Total	100,0%	Total	100,0%

Fonte: dados da pesquisa sobre práticas formativas da juventude trabalhadora no ensino médio integrado – OBEDUC – 2016.

Observa-se que mais da metade dos alunos optaram pela escola devido a fatores que indicam a qualidade do ensino e o reconhecimento técnico da escola, e em torno de 30% dos alunos indicam a gratuidade do ensino como motivação pela escolha da escola. Em relação à área de atuação do profissional do curso, percebe-se que 33,3% dos alunos optaram pelo curso devido a possibilidade de maiores ganhos pela profissão a ser assumida. Considerando a influência de terceiros na opção da escola pelo aluno, destaca-se a influência dos pais e familiares na decisão do aluno em optar pelo curso, pois quase 60% dos alunos declararam que optaram pelo curso sofrendo influência de familiares.

Tabela 2 – Motivos que levaram o aluno a optar pelo curso.



Fonte: dados da pesquisa sobre práticas formativas da juventude trabalhadora no ensino médio integrado – OBEDUC – 2016.

Em relação aos motivos que levaram o aluno a optar por seu curso, destaca-se que 79,0% dos entrevistados optaram por afinidade com a área escolhida. Também foram citados aspectos como qualidade e influencia dos pais e terceiros e até por falta de opção.

As respostas dos alunos em relação a opção pela escola e pelo curso escolhido corroboram com as afirmações de Villas e Nonato (2014) sobre o impulso que emerge no jovem em relação ao seu futuro, decorrente do autoquestionamento sobre suas perspectivas de vida, motivado por sua necessidade de emancipação. Também contribui para a compreensão da ideia de Corti (2014), quando diz que a escola está localizada num ponto estratégico da vida social, pois é uma instância encarregada da preparação das novas gerações para vida em sociedade.

B – Satisfação do aluno em relação à escola/curso escolhido.

Em relação à satisfação do aluno em relação a escola e ao curso que ele escolheu, foram avaliados aspectos relacionados a infraestrutura, relação professor aluno e ao estágio curricular:

Tabela 3 – impressão dos alunos sobre aspectos da escola

Avaliação	Infra- estrutura da escola	Avaliação	Relação professor x aluno	Avaliação	Estágio curricular
Excelente	8,3%	Excelente	4,2%	Excelente	4,2%
Ótimo	8,3%	Ótimo	4,2%	Ótimo	12,5%
Muito bom	29,2%	Muito bom	29,2%	Muito bom	29,2%
Bom	29,2%	Bom	41,7%	Bom	4,2%
Regular	16,7%	Regular	12,5%	Regular	4,2%
Ruim	0,0%	Ruim	8,3%	Ruim	0,0%
Péssimo	4,2%	Péssimo	0,0%	Péssimo	0,0%
Não declarado	4,2%	Não declarado	0,0%	Não declarado/ Não fez estágio	45,8%
Total	100,0%	Total	100,0%	Total	100,0%

Fonte: dados da pesquisa sobre práticas formativas da juventude trabalhadora no ensino médio integrado – OBEDUC – 2016.

Em relação a infraestrutura da escola, 45,8% dos alunos classificaram a escola como muito boa, ótima ou excelente, refletindo de forma significativa a satisfação da maior parte dos alunos com a escola. Este percentual somado aos 29,2% dos alunos que indicaram a infraestrutura como “Boa” resulta no fato de que em torno de 2/3 dos alunos consideram satisfatória as condições materiais disponibilizadas para seus respectivos cursos.

No que se refere a relação professor x aluno, mesmo considerando que em alguns casos os professores atuaram em condições desfavoráveis, percebe-se, de forma geral, a satisfação dos alunos com os docentes. Esta importância reconhecida pelos alunos do papel do professor é considerada por Marandino (2014), ao colocar que o professor se constitui elemento chave para a promoção da relação da juventude com a ciência, promovendo a criatividade e valorizando o acesso ao conhecimento científico.

Em relação ao estágio cursado pelos alunos, a maioria revelou satisfação com os resultados de suas experiências no campo profissional. Considerando o papel do professor em relação a este aspecto, Leão e Nonato (2014), coloca que é fundamental conhecer as diferentes inserções e experiências de trabalho dos seus alunos como um espaço importante de desenvolvimento de aprendizagens, relações e interações marcantes na experiência juvenil, pois o trabalho tem impactos importantes em suas trajetórias, especialmente nas experiências de escolarização dos jovens.

Mesmo apresentando um nível de satisfação importante sobre a escola e o curso escolhido, os alunos indicaram itens sobre os quais entendem que há necessidade de desenvolvimento por parte da escola:

Tabela 4 – Sugestão de itens a melhorar no curso

Item	%
Currículo	16,7%
Laboratório	4,2%
Redistribuição da carga horária	8,3%
Mais prática	20,8%
Monitoria	8,3%
Visitas técnicas	16,7%
Professores mais experientes	4,2%
Maior aproximação de empresas	4,2%
Não declarado	16,7%
Total	100,0%

Fonte: dados da pesquisa sobre práticas formativas da juventude trabalhadora no ensino médio integrado – OBEDUC – 2016.

Em relação às sugestões dos alunos para melhorias no curso, percebeu-se, na perspectiva dos alunos, que a demanda por maior conhecimento prático por parte dos professores. Outro ponto a ser considerado é a solicitação de mudanças no currículo dos respectivos cursos ofertados. Arroyo (2014) argumenta que a renovação dos currículos nas escolas deve passar por um duplo movimento: de um lado, trazer novos conhecimentos de cada área e; de outro lado,

reconhecer e incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações de que são sujeitos mestres e alunos.

C – Aspectos futuros sobre a formação dos alunos

Por se tratar de escola de ensino integrado, é interessante considerar os planos futuros dos alunos em relação à continuidade de seus estudos, principalmente no que se refere a sua opção (ou não) de se manter na área específica cursada.

Tabela 5 – Pretensão do aluno sobre o que irá fazer após o curso.

Planos para o futuro	%	Conhecimento sobre o mercado	%
Faculdade na área	62,5%	Sim	75,0%
Faculdade em outra área	33,3%	Não	16,7%
Apenas trabalhar na área	0,0%	Não responderam	8,3%
Apenas trabalhar em outra área	4,2%		
Total	100,0%	Total	100,0%

Fonte: dados da pesquisa sobre práticas formativas da juventude trabalhadora no ensino médio integrado – OBEDUC – 2016.

A maior parte dos alunos demonstrou intenção de prosseguir seus estudos na mesma área cursada no ensino médio. Este aspecto é relevante, pois percebe-se a assertividade destes alunos na opção pelo curso.

Destaca-se que 75% dos alunos conhecem o mercado que emprega dentro da área do curso que ele se matriculou. Percentual coerente, considerando-se que os alunos tiveram várias oportunidades para pesquisar sobre esse mercado. Arroyo (2014) considera que a tensa articulação entre estudo e trabalho merece atenção especial. Estudo e trabalho convivem em tensas relações desde a infância-adolescência e se tornaram uma relação ainda mais tensa na juventude popular. Os jovens têm mais dificuldades de acesso ao trabalho e mais probabilidades de saída dos empregos, sendo que os postos ocupados por eles têm menor exigência de qualificação e de pior remuneração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens estão inseridos em um momento de mudanças aceleradas na estrutura social e seu convívio com as instituições são marcadas por diferentes modos de relacionamento que são mediados por diferentes meios de comunicação. É papel da escola assimilar as constantes mudanças e se posicionar de forma realista sobre a condição juvenil, buscando garantir os conhecimentos demandados de maneira sistematizada em seus currículos e projetos educacionais.

Cabe, então, repensar o lugar da escola como uma instituição que pode proporcionar a interlocução entre o mundo do trabalho e a escolarização como um todo. Em que medida a escola pode contribuir para que as experiências juvenis no trabalho não sejam tão dissociadas da escola? Como proporcionar uma relação frutífera entre escola e trabalho? Leão e Nonato (2014).

O texto apresenta questionamentos que devem permear o papel do educador, considerando que os jovens são distinguidos por diferentes contextos culturais e sociais que os conduzem a terem perspectivas diferentes do mundo. São inseridos por motivos diversos no mundo do trabalho, sendo suas relações com esta realidade estabelecidas de maneira não igualitária, o que os torna até certo ponto vulneráveis. Uma forma de contribuição da escola é apresentada por Arroyo (2014):

Um dado merece ser trabalhado nos currículos: a presença dos jovens nas lutas por direitos articulados tem cultivado a consciência política da juventude. Estão presentes como sujeitos políticos na diversidade de movimentos sociais e na diversidade de mobilizações recentes por lutas populares, por melhoria de vida, por outras políticas públicas, por outro projeto de sociedade. Os jovens se mobilizam como atores públicos centrais. (ARROYO, 2014).

As perspectivas dos alunos em relação ao curso e à estrutura disponibilizada demonstra certa assertividade em relação as técnicas de ensino e a satisfação com o corpo docente, entretanto, observa-se na fala dos discentes a necessidade de atualização dos recursos materiais disponibilizados, porém, na perspectiva dos alunos, tais considerações são superadas pela satisfação com a qualidade geral da formação.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**. In: Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula. **Ser aluno**: um olhar sobre a construção social desse ofício. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio**: quem é este aluno que chega à escola. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. **Os jovens e a escola**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014. (Coleção: Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio)

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira. **Juventude e trabalho**. Coleção: Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

MARANDINO, Martha. **Ciência, tecnologia e educação**: promovendo a alfabetização científica dos jovens cidadãos. In Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

MAIA, Carla Linhares; CORREA, Licínia Maria; **Ver, ouvir e registrar**: compondo um mosaico das juventudes brasileiras. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014. (Coleção: Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio.)

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, População). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados Acesso em 18-04-2014.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira; **Juventude e projetos de futuro**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014. (Coleção: Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio.)

THE YOUNG MAN IN HIGH SCHOOL: THE CONTRIBUTION OF INTEGRATED TRAINING AND WORK IN THE CONSTRUCTION OF YOUTH IDENTITY IN STUDENT'S PERSPECTIVE

***Abstract:** This work is part of the Project on Training Practices of Working Youth in Integrated Higher Education linked to the Education Observatory Program (OBEDUC-CAPES), which is developed through a partnership between the Graduate Programs of three Brazilian universities. It presents partial results on the impression of enrolled high school*



students from Minas Gerais - Brazil, about the respective training practices and the structures offered in the courses of this modality and their academic and professional expectations as workers. After discussing concepts related to the formation of working youth, presents an analysis of the results of the research carried out with the students, considering contemporary aspects inherent to the Brazilian youth perspectives.

Keywords: *Youth Identity. Work And Human Formation*

O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS EGRESSAS COTISTAS NEGRAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Karen Cristine da Silva Guimarães – kacris.guimaraes83@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração
Rua Washington Luiz, 855
90010-460 – Porto Alegre – RS – Brasil

Sidinei Rocha-de-Oliveira – sroliveira@ea.ufrgs.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração
Rua Washington Luiz, 855
90010-460 – Porto Alegre – RS – Brasil

***Resumo:** As desigualdades produzidas e reproduzidas pela discriminação de raça e classe social negam oportunidades a estas populações. As políticas de reserva de vagas surgem como um meio de expandir o acesso ao ensino superior e visam minimizar estas diferenças, que priorizam grupos socialmente favorecidos. A fim de compreender particularidades do ingresso no mercado de trabalho, o presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inserção profissional de alunos que ingressaram no ensino superior através das cotas raciais e egressos do curso de administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para isto, foram realizadas entrevistas com quatro egressas do curso de Administração para conhecer o contexto histórico dos indivíduos e o impacto da política de cotas para o ingresso destes na educação superior, além de identificar como se inserem no mercado de trabalho e verificar possíveis experiências de práticas discriminatórias, vivenciadas por eles, na trajetória acadêmica e profissional. Como resultado destaca-se que maioria relatou ter sofrido discriminações na trajetória profissional, principalmente nos processos seletivos, o que não aconteceu na universidade. No que se refere a inserção profissional, apesar de estarem trabalhando, desde a graduação, ainda não atuam em um cargo relacionado com a formação.*

***Palavras-chave:** Mercado de trabalho. Inserção profissional. Raça. Política de reserva de vagas.*

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil por muito tempo foi voltado para as elites. Devido à escassez de vagas e a prioridade para a classe dominante, os jovens da classe média começam a reivindicar seus direitos exigindo a abertura de mais vagas para que pudessem ingressar na universidade e, assim, mudar esta situação (SAVIANI, 2010, p. 8). Para atender esta demanda e aumentar o número de vagas, cresce a autorização para abertura de instituições privadas a partir dos anos 1970 e ganha expressivo impulso a partir dos anos 2000 (SAVIANI, 2010, p. 10). Apesar de também haver um crescimento das instituições públicas, as privadas concentram um maior número de matrículas de graduação.

Embora cresçam as vagas, e ensino superior continua em espaço privilegiado. Isto se altera parcialmente com os programas de inclusão na Universidade partir de 2010. As inovações que foram sendo implantadas possibilitaram a ocupação das vagas no ensino superior através da seleção inclusiva e democrática para o ingresso nas universidades. As medidas tinham o propósito de minimizar as desigualdades e democratizar o ingresso às instituições de ensino superior, dentre as quais, destaca-se a reserva de vagas que propiciou oportunidades aos grupos minoritários (MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Com isto, os jovens, pertencentes classes baixas passam a ter maior acesso ao ensino superior e ter formação para concorrer, com maior igualdade, por um posto de trabalho. Porém, a garantia de acesso não assegura o ingresso no mercado de trabalho. Segundo Oliven (2007), os ingressantes na educação superior pelas ações afirmativas percorrem um caminho mais árduo e encontram maior resistência de algumas empresas, na busca por uma colocação no mercado de trabalho, devido à discriminação de raça e classe que persiste no país.

Entre os cursos com um maior de ingressantes e, por consequência, mais profissionais na busca por um emprego destaca-se o curso de Administração, que teve um total de 793.564 alunos matriculados no ano de 2015, conforme dados do Censo da Educação Superior, elaborado pelo INEP¹ no mesmo ano. Com uma representatividade de 12% dos alunos matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras.

Assim, merece analisar como os alunos que ingressaram na universidade pela reserva de vagas se inserem no mercado de trabalho. Desta forma, este trabalho tem por objetivo

¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

analisar o processo de inserção profissional dos alunos cotistas graduados na Escola de Administração da UFRGS.

2. INSERÇÃO PROFISSIONAL

A inserção profissional é um tema atual de pesquisas, o qual Rocha-de-Oliveira (2012, p. 125) afirma que “[...] é relativamente recente e surge com múltiplas interpretações para o momento da vida do indivíduo, que busca representar: entrada na vida ativa, transição profissional, transição escola-trabalho, entre outros”. Franzoi (2011, p. 229) diz que “o termo inserção profissional refere-se ao processo de valorização e legitimação dos saberes e dos diferentes atributos dos indivíduos que se dá entre a formação e o trabalho, construído pelos autores em um ou outro campo de atuação”.

Para Rocha e Gois (2010, p. 467), “o processo de inserção profissional é visto como um momento que altera o modo de vida do sujeito, sua localização no mundo e sua relação com os outros”. Pois, o mesmo terá um novo status - tendo uma vida economicamente ativa - podendo assim, adquirir sua estabilidade financeira.

A busca por uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, tanto pode ocorrer durante o período de formação como após a conclusão do curso de graduação e ocorre, por exemplo, através de estágio, trainee, empreendedorismo, concursos públicos e emprego convencional (ROCHA-DE-OLIVEIRA e PICCININI, 2012). O tipo de vínculo varia, conforme a jornada de trabalho, função a ser exercida, objetivos e regras a serem cumpridas.

Portanto, pode-se caracterizar a inserção profissional como um processo individual, coletivo, histórico e social, que para se compreender devem ser considerados elementos contextuais, institucionais e individuais. O contexto sociohistórico abrange as questões sobre o ambiente social no qual o jovem está inserido, apresentando aspectos como a estrutura demográfica e ocupacional do país ou região, conjuntura econômica, níveis de formação da mão-de-obra e desenvolvimento tecnológico e industrial. Nos aspectos individuais são levados em conta a origem, as características, os valores, a vivência, os objetivos, os conhecimentos adquiridos, as frustrações e expectativas de cada sujeito em sua trajetória de vida. Para os aspectos institucionais são considerados os agentes que participam desta relação, as diretrizes e as normas que regem o processo de inserção profissional.

Sendo assim, é preciso compreender a inserção profissional para que haja uma atuação e criação de políticas públicas mais adequadas para este processo, proporcionando o desenvolvimento para os jovens profissionais no mercado de trabalho. No Brasil, um dos fatores que corroborou para o aumento de alunos matriculados oriundos de minorias de classe e raça em cursos de nível superior foi a política de reserva de vagas, por possibilitar que integrantes de classes e raças discriminadas pudessem ter acesso ao ensino superior.

Destaca-se neste trabalho a lei de Cotas, definido pela Lei nº 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012, garante a reserva de parte das vagas oferecidas pelas universidades federais a grupos discriminados e com baixo índice de alunos. Os acolhidos por esta política são estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, alunos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, pretos, pardos e indígenas.

As políticas de ação afirmativa ganham maior visibilidade em nosso país “com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, em que o Brasil se posiciona a favor de políticas públicas que venham a favorecer grupos historicamente discriminados” (OLIVEN, 2007, p. 40).

Em 2006, a UFRGS iniciou oficialmente o debate sobre a implementação de uma política de ações afirmativas, que resultou na constituição da Comissão Especial constituída por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), visando formular uma proposta de política de ações afirmativas a serem adotadas pela universidade (UFRGS, 2017). No ano de 2007, através da Decisão nº 134/07 a proposta do ingresso por reserva de vagas foi aprovada, por um período de 4 anos, pelo Conselho Universitário com vigor a partir do processo seletivo de 2008, após manifestações e discussões entre favoráveis e contrários às cotas (UFRGS, 2017).

Esta nova diversidade de alunos em formação trazem nova complexidade para discuir a inserção profissional. Torna-se necessário colocar em evidência elementos que constroem distinção, a classe ou raça do candidato.

No que diz respeito às barreiras de entrada a certos postos de trabalho, pode-se distinguir ao menos três tipos diferentes: critérios pessoais "atributivos", como a idade, o gênero ou a etnia; características pessoais "adquiridas", como o nível de estudos ou a experiência laboral; e um terceiro tipo de filtro para o acesso de mão de obra a postos são as normas estabelecidas implícita ou explicitamente, seja por imposições unilaterais ou por negociações contratuais (PRIES, 2000, p. 517).

Apesar das políticas de inclusão, alunos cotistas têm encontrado dificuldades no processo de inserção, uma vez que as “normas de orientação” presentes no mercado de trabalho incorporam elementos de discriminação. Desta forma, as trajetórias de inserção dos alunos e egressos de cotas tem mostrado particularidades ligadas a fatores institucionais e contextuais que merecem ser problematizados.

2 RAÇA E MERCADO DE TRABALHO

3

O sistema de oferta das organizações e procura, por parte dos profissionais, caracteriza o principal mecanismo do mercado, onde as oportunidades são apresentadas. Sendo necessário,

[...] entender realidades como a de mercados de trabalho estruturalmente flexíveis, pouco regulados, com forte peso de relações informais, e marcadamente desiguais em termos dos seus sistemas de estratificação, como é o caso das grandes metrópoles latino-americanas (GUIMARÃES, 2009, p. 153).

A distinção de tratamento entre as raças, construída pela sociedade, tem uma operacionalidade na cultura e na vida social, discriminando e negando direitos e oportunidades aos negros do país (GOMES, 2005). Em uma sociedade tão injusta, desigual e competitiva se produz o preconceito racial como uma técnica política de poder, traduzindo-o em uma técnica da dominação (IANNI, 2004).

O termo raça, além de abordar o sentido biológico, também caracteriza a origem de uma população e sua trajetória histórica, pois é uma variação genética e adaptativa de uma mesma espécie (OLIVEIRA *et al.*, 1985, p. 12). No entanto, na visão social brasileira é algo que se confunde com etnia e assim tem uma dada natureza (OLIVEIRA *et al.*, 1985, p. 12). Essa transformação de etnia em raça é devido à hierarquização e desigualdades nas relações sociais, que possibilitam diversas modalidades de alienação e de não participação de determinados grupos na economia, na política e na cultura (IANNI, 2004).

As desigualdades existentes entre os grupos da sociedade brasileira são evidentes, sendo a condição socioeconômica e a raça, importantes fatores desta desvantagem da população negra em relação à branca. “Temos um racismo cordial que encobre uma forte discriminação social” (OLIVEN, 2007), produzida a partir da valorização da aparência como forma de identificação social.

Guimarães considera que

“Raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’. (Guimarães, 2002)

A discriminação e as desigualdades refletem-se no mercado de trabalho para esta população, pois encontram mais barreiras durante o processo de inserção, ocupam cargos inferiores, recebem menores salários, além de ser mais atingida com o desemprego, mesmo possuindo melhor qualificação. Devido às desvantagens, encontram-se uma maior concentração de negros no mercado informal.

Pesquisas confirmam que negros e mulheres encontram mais dificuldades para se inserir no mercado de trabalho, independentemente da situação econômica do país. A Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre (PED-RMPA), realizada em 2016, concluiu que a taxa de desemprego para os negros cresceu pelo segundo ano consecutivo, passando de 12,6% da respectiva População Economicamente Ativa (PEA) em 2015 para 16,1% em 2016, tendo aumentado também para os não negros, de 8,1% para 9,9% da PEA no mesmo período. No entanto, a intensidade do crescimento do desemprego foi maior entre os negros (27,8%) em comparação aos não negros (22,2%).

Em 2010, apesar da maioria da população ser urbana, as “desigualdades econômicas e sociais continuavam a ser percebidas no contraste entre mulheres e homens ou de acordo com a cor da pele” (PRONI; GOMES, 2015). Mesmo com a política de reserva de vagas, a qual aumentou o acesso dos negros na educação superior, “a discriminação por gênero e por raça no mercado de trabalho nacional ajuda a explicar os diferenciais de rendimento médio, mesmo quando há o mesmo nível de escolaridade”, mantendo a predominância dos brancos nas carreiras mais cobiçadas (CACCIAMALI; HIRATA, 2005 *apud* PRONI; GOMES, 2015).

Independentemente das medidas implantadas, com o propósito de minimizar as desigualdades e democratizar o ingresso às instituições de ensino superior, o acesso ao mercado de trabalho ainda carece mudanças, para que haja equidade de concorrência entre as distintas raças. Apesar de que “a potencialidade de democratização das relações sociais existe em qualquer lugar do mundo, mas é anulada ou bloqueada devido ao jogo das forças sociais, à disputa pelo poder e pelas posições” (IANNI, 2004).

Diante do exposto, para compreender o processo de inserção profissional de grupos inferiorizados socialmente deve-se considerar as diferentes oportunidades e experiências vivenciadas s, levando em consideração a origem familiar, trajetória escolar e formação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o presente estudo será realizada uma pesquisa qualitativa descritiva para analisar as trajetórias dos egressos cotistas da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre seu processo de inserção profissional. A investigação foi feita por entrevistas pois estas “são vistas como mais apropriadas à pesquisa de determinados grupos ou objetos” (POUPART, 2010, p. 226).

As entrevistas do tipo qualitativo são uma ferramenta muito indicada e eficaz para obter os dados que possibilitam alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa e tem como técnica fundamental a entrevista em profundidade. Como as vivências e experiências são muito particulares, um roteiro semi-estruturado com questões abertas, que permite a narrativa histórica e o entendimento de cada um, foi a melhor forma para obter os dados que se buscava, pois conforme Poupart (2010, p. 225) “somente as questões abertas conferem uma certa liberdade de resposta ao entrevistado, mas sempre dentro dos limites impostos pelo problema”. As relações sociais do indivíduo estão envolvidas nas pesquisas qualitativas, por isto são indicadas para analisar determinados assuntos e/ou fatos específicos e delimitados, sendo que “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” conforme afirmam Minayo e Sanches (1993, p. 245).

O roteiro de pesquisa elaborado, foi apresentado para as respondentes no dia marcado para a realização da entrevista. O mesmo foi dividido em 4 eixos temáticos para melhor assimilação com o momento vivenciado: escola, ensino superior, trabalho e família.

Com o intuito de produzir os dados primários, o próximo passo foi entrar em contato, através das redes sociais, com as possíveis colaboradoras da pesquisa, que ingressaram no ensino superior através das cotas, para verificar a disponibilidade e interesse das mesmas em participar deste processo. Destas, foram escolhidas 5 egressas do curso de administração da UFRGS, que se prontificaram a marcar um encontro para responder ao questionário. Abaixo, na Tabela 1, está apresentado o perfil das entrevistadas:

Tabela 1 – Perfil das entrevistadas

Nome fictício	Idade	Estado civil	Início da graduação	Término da graduação
Isadora	24	Solteira	2011/2	2016/2

Simone	25	Casada	2010/2	2016/1
Cléo	32	Solteira	2010/2	2016/1
Isabelle	35	Solteira	2010/2	2015/2
Caroline	25	Solteira	2011/2	2016/2

As entrevistas foram presenciais levando em torno de três horas para sua completa realização, com exceção da entrevistada Simone que tem um filho pequeno e que necessitou de 2 dias para completar o roteiro. Mediante autorização verbal, as respondentes permitiram a gravação das entrevistas, para não perder nenhum detalhe importante durante a narrativa. Após a coleta as entrevistas foram transcritas e organizadas de acordo com os eixos temáticos e as características, para poder realizar a análise e interpretação destes, individualmente e em conjunto com as entrevistas das outras participantes.

O método de análise do presente estudo teve como base a dissertação de Silva (2017) que objetivou “compreender como a origem social e familiar influencia a inserção profissional dos jovens egressos do ensino superior pelo Prouni, sendo essa uma política baseada em critérios socioeconômicos de seleção”. Para isto, fundamentou sua metodologia nos retratos sociológicos dos entrevistados, para identificar as disposições incorporadas da trajetória de vida de cada um e, assim, poder analisar os fatos intra e interindividuais.

Diante dos procedimentos metodológicos expostos anteriormente, próprios para pesquisa qualitativa descritiva, a seguir serão apresentados os resultados da pesquisa na análise dos dados.

5 PRINCIPAIS RESULTADOS

5.1 Caracterização das respondentes

Simone ingressou no ensino superior no segundo semestre do ano de 2010 e formou-se no primeiro semestre de 2016. Quando ingressou era exigido que tivesse estudado todo ensino médio e pelo menos metade do ensino fundamental em colégio público, além de se autodeclarar negro. Simone trabalha numa empresa de construção civil, na qual iniciou como estagiária em agosto de 2015, como administrativo de obras. Após sua formação foi contratada, assumindo a responsabilidade pela função. Ela é natural de Canoas, cidade onde morou até os 11 anos. Após mudou-se para Salvador/BA, pois seu pai, que era militar, foi

transferido para lá, onde morou por seis anos. No final de 2007 seu pai foi para reserva e como toda a família retornou para o Rio Grande do Sul. Inicialmente residiu com seus pais e os dois irmãos, mas atualmente, após a formação, mora com seu esposo e filho. Antes da UFRGS, tentou ingressar em faculdades particulares, com o objetivo de conseguir alguma bolsa de estudos, mas seu foco era a UFRGS, por ser federal e gratuita. Prestou o vestibular para Administração, vislumbrando mais oportunidades no mercado de trabalho. Seu plano, a curto prazo, é abrir um negócio próprio, objetivando ter uma melhor qualidade de vida. Para isto, deseja ter mais coragem para se arriscar, continuar se atualizando e adquirir mais conhecimentos. Diante disto, pretende desligar-se em seguida do seu atual trabalho e fazer uma pós-graduação voltada para a gestão de pessoas.

Isabelle tem 35 anos, é solteira e não tem filhos. Ingressou no ensino superior no segundo semestre do ano de 2010 e formou-se no segundo semestre de 2015. No ato de sua inscrição pela internet, optou por se inscrever pelas cotas raciais. Nascida em Porto Alegre, mora no mesmo bairro, desde então, com os pais, alguns dos irmãos e sobrinhos. No tempo que fazia cursinho, pesquisou universidades para tentar encontrar uma que estivesse dentro de seu padrão econômico. Na escolha pelo curso, primeiro pensou em Engenharia da Computação, pois era técnica em informática, mas como não gostava muito e acabou escolhendo Administração, por interessar-se pela grade curricular Isabelle não tinha o sonho de entrar na universidade quando criança, devido ao ambiente familiar que estava inserida. O pai e a mãe, de origem bem humilde, não puderam estudar além da quarta série e os dez irmãos só concluíram até o ensino médio, por terem começado a trabalhar muito cedo. Conheceu a política de cotas no cursinho pré-vestibular da UFRGS, onde os professores eram alunos quase se formando ou graduandos realizando trabalhos para as disciplinas do semestre. Após a graduação sua pretensão era continuar estudando, o que se concretizou e, hoje, ela faz pós em gestão de pessoas com ênfase em coaching. Quando concluiu a faculdade estava desempregada, mas em seguida foi convocada pra um concurso que havia feito um ano antes no CREF e, até então, é funcionária pública e trabalha no departamento de RH desta empresa.

Isadora trabalha há quatro meses em uma empresa terceirizada, que exerce atividade de mineração, na qual ela faz os cadastros e analisa o histórico dos fornecedores. Ela foi contratada após a formação, mas sua função não é de nível superior. Nasceu em Pelotas e morou lá até certa idade. Isadora é filha única e após a separação de seus pais, mudou-se com a mãe para Porto Alegre, onde mora até hoje. Durante o tempo da graduação, morava com sua

mãe e tias, na zona sul da cidade. Atualmente divide um apartamento com amigos, no bairro Bom Fim. Isadora sempre foi incentivada pela família a fazer o ensino superior, mas como não tinha condições de pagar as despesas de uma instituição privada, não tinha outra opção, a não ser estudar muito e passar no vestibular da UFRGS. Diante de suas condições financeiras nunca prestou vestibular para outra universidade, mas fez o Enem para tentar conseguir uma bolsa de estudo. Mesmo assim, sua preferência era a federal, por ser gratuita. Optou pelo curso de Administração, pois já havia feito o técnico e um curso da área administrativa. Isadora conheceu a política de cotas através de suas tias, que também se formaram na UFRGS. Seus pais não são graduados, a mãe estudou até o ensino médio e o pai estudou até a quarta série, mas a incentivaram a não parar de estudar. Num futuro próximo, ela deseja conquistar um emprego melhor e que seja compatível com a sua formação e cursar Psicologia. Para isto, pretende fazer novamente o vestibular ou o Enem e também se candidatar para um cargo que lhe agregue mais conhecimentos.

Cléo tem 32 anos e trabalha em uma empresa de logística que realiza entregas de e-commerce, como assistente administrativo financeiro, executando atividades do departamento de pessoal e RH. Nesta empresa ela iniciou como estagiária no último semestre da graduação e permanece lá até hoje. Ela ingressou no ensino superior, como cotista, no segundo semestre do ano de 2010 e formou-se no primeiro semestre de 2016, junto com a Simone. No ato de sua inscrição foi solicitada a informação de ser ou não optante de escola pública e de cotas raciais, tendo ela se autodeclarado optante. Nascida em Viamão, ela morava com os pais, a irmã, a avó paterna e vários cachorros. Após a separação de seus pais, veio morar em Porto Alegre, onde mora até hoje, com a mãe, a irmã. Iniciou o curso de nutrição, mas como não gostou, e por estar em um cargo do setor administrativo/financeiro, pensou em tentar cursar Administração. Cléo sempre pensou em fazer faculdade, mas achava que era um sonho difícil de tornar-se realidade. Sua mãe sempre a incentivou muito, apesar de ter estudado somente até a sexta série e se orgulha muito de ter as duas filhas formadas na faculdade. O pai concluiu o ensino médio, mas depois parou com os estudos. Ela conheceu a política de cotas através do seu primo e sua irmã, que cursaram o ensino superior como cotistas. Ainda pretende estudar inglês, fazer uma pós e um MBA. Também pensa em conquistar coisas a nível econômico, como ter sua casa própria, um carro, conseguir pagar as contas e sobrar dinheiro no final do mês. Isto quer realizar através do seu trabalho, portanto precisa conquistar uma vaga de

emprego com um salário de nível superior. Sendo assim, neste emprego que está hoje tem intenção de ficar por mais um ano.

Caroline ingressou no ensino superior no segundo semestre do ano de 2011, através das cotas e formou-se no segundo semestre de 2016. A entrevistada trabalha há dois anos em uma empresa de comunicação, como assistente de operações, na qual iniciou quando ainda estava na universidade, mas sua função não é de nível superior. Ela nasceu em Bagé e morou lá até os 12 anos, quando se mudou para Porto Alegre. Caroline mora com seus pais e mais duas irmãs, uma mais velha e uma mais nova. Não tentou ingressar em outras faculdades ou cursos, porque sua prioridade era a UFRGS, por ser uma universidade gratuita e de referência. Sempre foi um sonho seu e dos seus pais, que ela tivesse uma formação, pois eles não tiveram essa oportunidade e não concluíram o ensino fundamental. Atualmente, Caroline está buscando novas oportunidades e pretende desligar-se da empresa no curto prazo, pois no setor em que trabalha não tem chances de crescimento e o cargo que exerce não está relacionado à sua formação.

5.2 Histórico familiar

As trajetórias familiares das entrevistadas possuem diversos pontos em comum. Um dos fatores onde se pode observar esta semelhança é o pertencimento a famílias de classe média baixa e não disporem de condições financeiras para arcar com os custos de uma instituição privada de ensino superior, para ter uma formação. Isto fica evidente numa fala da Caroline, quando explica porque sua preferência foi a UFRGS:

Porque eu não tinha condições de pagar uma particular. A UFRGS sempre foi referência em estudo. Então, sempre tive o sonho de estudar lá. Além de não ter condições de pagar uma particular, era uma faculdade federal e referência em todos os campos que atua.

Eu não tinha como cursar em uma universidade particular, porque não teria condições para pagar.

O fato dos pais, deste grupo de egressas, não ter cursado o ensino superior, sendo que uns deles não concluíram nem o ensino fundamental, não as fez perder a vontade de crescer e buscar melhores oportunidades. Geralmente, mesmo não tendo muito estudo, os pais incentivam seus filhos a prosseguir com os estudos e ingressar no ensino superior, para que

estes tenham mais chances de sucesso e não passem pelas mesmas dificuldades que eles. Portanto, o ingresso à educação superior além de ser um sonho pessoal, também é familiar.

Os quadros a seguir mostram, de forma resumida, o perfil familiar das entrevistadas:

Tabela 2 – Perfil familiar - Pai

Pai	Entrevistada	Escolaridade	Escola	Profissão	Natural de
	Simone	Ensino médio	Pública	Aposentado	Porto Alegre
	Isabelle	Até 4ª série	Pública	Aposentado	Santa Catarina
	Isadora	Até 4ª série	Pública	(falecido)	Canguçu
	Cléo	Ensino médio	Pública	(falecido)	Porto Alegre
	Caroline	Até 6ª série	Pública	Pedreiro	Bagé
	Simone	Téc. Contabilidade	Pública	Do lar	Porto Alegre
	Isabelle	Até 4ª série	Pública	Do lar	Porto Alegre
	Isadora	Ensino médio	Pública	Aposentada	Pinheiro Machado
	Cléo	Até 6ª série	Pública	Funcionária pública	Rio Pardo
	Caroline	Até 6ª série	Pública	Doméstica	Bagé

Percebe-se que o nível de escolarização dos pais é relativamente baixo, pois dentre os cinco pais, três possuem o ensino fundamental incompleto e dois concluíram o ensino médio e, dentre as cinco mães, três têm o ensino fundamental incompleto e duas fizeram o ensino médio. Mesmo a família exercendo grande influência na vida de uma pessoa, em relação à escolaridade e profissão, elas não seguiram os mesmos passos dos pais e foram em busca da qualificação profissional e do conhecimento. Fato que não confirma que são grandes “as chances dos filhos dos menos favorecidos reproduzirem as condições de vida de seus pais, no futuro” (BOURDIEU, 1988)

No entanto, foi primordial o suporte dado pelos pais durante a formação delas, pois a estrutura familiar possibilitou condições para atingir os objetivos, independente de situação financeira. Não é consenso, entre elas, ser a primeira integrante da família a concluir uma graduação, mas no caso da Simone e da Isabelle, elas foram as desbravadoras para que outros familiares se inspirem nelas e motivem-se também.

5.3 Socialização do conhecimento: a trajetória escolar

O segundo ambiente de socialização do indivíduo é a escola, que vista como formadora de sujeitos históricos. As participantes da pesquisa estudaram em escolas públicas, estaduais e municipais, durante toda sua trajetória escolar, o que lhes permitiu, mais tarde, ingressar no ensino superior através da política de reserva de vagas. Todas afirmam que as escolas que frequentaram, no ensino fundamental e médio, na época eram boas, pois lhe transmitiram os ensinamentos necessários e de forma satisfatória, como menciona Caroline:

Eu acho que dentro das limitações foram escolas que me deram uma boa base. Pra falar bem a verdade, acho que a melhor base que eu tive foi quando eu estudei no municipal, porque era uma escola menor, no interior. Acho que as professoras eram mais próximas aos alunos.

De repente não foi o melhor ensino-aprendizagem, com toda a qualidade que deveria ter, mas contribuiu e foi válido para elas, naquele momento. Na fala da Caroline, percebe-se que o contato com o professor, para o esclarecimento de dúvidas ou para dar uma explicação de forma clara, faz toda a diferença no aprendizado de um aluno.

A Escola Militar é boa, acho que porque todos os professores eram professores que cobravam bastante dos alunos, exigiam bastante dos alunos. O ensino médio era bem voltado pra concursos, concursos da área militar e concurso vestibular. Era bem focado nisso. Era bem claro que no ensino, principalmente no terceiro ano do ensino médio, era bem claro que o objetivo era fazer com que os alunos passassem em algum concurso que fosse da vontade do aluno, mas o objetivo era focar em algum concurso, não era simplesmente passar pela matéria de ensino médio, mas era se preparar para fazer as provas.

O ponto positivo que ela destaca de uma das escolas que considera boa, é o fato desta ter ensino capaz de suprir a necessidade de fazer um cursinho pré-vestibular para ingressar no ensino superior. Cléo, priorizou a segurança como fator importante para identificar uma escola como boa:

A Minuano, claro eu era criança na época, mas hoje eu consigo ver, aquela alfabetização primária dela era muito boa, o ambiente da escola era muito bom, não tinha violência. Por mais que não fosse um bairro abonado, até porque eu venho de uma família muito simples, não tinha essas coisas que tem hoje. Era muito tranquilo.

Ainda declararam, em conformidade, que gostavam de estudar e ir à escola, mas o interesse por cada matéria variava na medida do quanto gostavam daquela disciplina. Quando tinham facilidade com a matéria, gostavam mais e se tinham mais dificuldade, gostavam menos. Mas, na medida do possível, sempre tiveram bons resultados.

A relação dos pais com a escola e os estudos, variou entre elas, pois uns eram mais participativos e outros menos. No entanto, a participação ativa dos pais junto com a escola,

influencia positivamente no ensino de uma criança, pois “a educação da criança não é só um dever da escola, mas também da família” (BORÇARI; SANTOS, 2014, p. 49).

O ensino de qualidade e a presença dos pais desde os primeiros anos de alfabetização prepara melhor uma pessoa para enfrentar os obstáculos que surgem durante a vida e minimiza as desigualdades, em relação a grupos sociais que tem mais condições e acesso a atividades extras, que agregam mais saberes. Como também, incentiva o indivíduo a estar em constante busca por mais conhecimentos, o que possibilita seu crescimento pessoal e profissional.

5.4 Ingressando no ensino superior

A decisão em fazer a faculdade, deu-se durante o ensino médio, em momentos diferentes, mas no mesmo ciclo escolar. Difícil é saber com precisão o instante em que isto aconteceu, a única certeza é que queriam ingressar na universidade.

Assim que eu saí do ensino médio, porque eu tinha certeza que eu tinha que ter uma formação. Porque meus pais não tiveram e eu queria dar esse orgulho pra eles, de ter um nível superior (CAROLINE).

Assim como os pais de Caroline, os das outras respondentes também não possuem formação, uns não concluíram o ensino fundamental e outros fizeram até o ensino médio. Talvez porque há um tempo “(...) o acesso ao ensino superior estava restrito às elites” (SAVIANI, 2010, p. 8), não havia muitas vagas e as que tinham eram preenchidas por integrantes de famílias com maior poder aquisitivo. Fato este que não refletiu na vida delas, devido à expansão do número de vagas para o ensino superior e as políticas de acesso para alunos pertencentes à família de baixa renda. “As políticas de elevação da escolaridade e de educação profissional desempenham um papel estratégico no combate à pobreza e às desigualdades sociais” (GUIMARÃES, 2012, p.17). Além do incentivo que receberam da família, o que também as motivou a tomar a decisão de ter uma formação.

Em virtude da situação financeira da família e para bancar algumas despesas inevitáveis, durante o período que estiveram na universidade, elas precisaram trabalhar, ou porque já tinham iniciado anteriormente ou porque tiveram a oportunidade de iniciar naquela fase. Quanto ao incentivo para entrar no ensino superior, com exceção da Isabelle que foi motivada por uma amiga, as outras quatro entrevistadas foram encorajadas por seus pais. Por outro lado, também foi perguntado se alguém as desencorajou e duas relataram que sim. A Isabelle recebeu comentários negativos de terceiros e a Cléo desmotivava a si própria.

Algumas pessoas, até. Eu me lembro de alguns comentários, mas pra te dizer a verdade, não foi nada importante que eu nem lembro quem foi. Mas eu lembrava que as pessoas diziam pra mim: “Ah, a UFRGS é tão difícil, de repente tu trabalha um pouco mais e paga uma faculdade. Ou talvez tu não consiga, daí tu vai ficar chateada de novo.” Sabe? Mas depois de um tempo isso tudo entrava num ouvido e saía no outro, porque eu sou teimosa. Quanto mais as pessoas me dizem que eu não vou conseguir, daí é que eu faço (ISABELLE).

A escolha do curso, geralmente, dá-se a partir das oportunidades de trabalho e de crescimento profissional esperadas. Quatro entrevistadas tiveram dúvidas em relação à área que gostariam de atuar, somente a Isadora relatou como primeira opção a administração, devido a um curso que havia feito. A decisão da Cléo, por exemplo, foi depois de ter desistido da nutrição – que era o seu objetivo inicial –, por não ter sido o que ela esperava. Aí se voltou para o seu crescimento profissional, pois como estava trabalhando no setor administrativo/financeiro de uma empresa, optou por um curso da área para qualificar-se.

A escolha pela universidade foi pela instituição ser referência de ensino, mas o que mais pesou foram as condições financeiras da família, que não permitiam pagar uma instituição privada: “Eu não tinha como cursar em uma universidade particular, porque não teria condições para pagar” (SIMONE). A situação econômica da família as fez encontrar outras formas para que o ensino superior fosse algo possível em suas vidas, não deixando que perdessem a vontade de investir nos estudos.

Durante a graduação os estudantes passam por momentos bons e ruins, dos quais acabam pondo em dúvida a vontade de estar na universidade. Um desses momentos de desespero é relatado por Isadora:

Eu acho que é o crescimento enquanto pessoa. As pessoas que eu conheci na faculdade também. Mantive sempre muito boas companhias, os professores né. Têm professores muito bons que te fazem ver as coisas de uma forma diferente, a responsabilidade que eu criei aqui, o crescimento né, porque não tem como tu não crescer em cinco anos, cinco anos e meio. Então, tu entra na faculdade de um jeito e tu sai de um jeito totalmente diferente, com uma outra postura.

Durante as narrativas, não houve relatos de discriminação contra as egressas, que entraram na universidade através da reserva de vagas, no decorrer da graduação. Já no mercado de trabalho a realidade foi outra, como pode-se verificar na próxima seção.

5.5 Inserção profissional: um racismo velado

Assim como o ambiente familiar e o escolar, a inserção profissional pode ser considerada como um espaço de socialização do indivíduo, pois é neste ambiente que se dá a troca de conhecimentos, permitindo o desenvolvimento de habilidades e atitudes para atuar no

mercado de trabalho. Portanto, é o momento de pôr em prática o aprendizado e experiências obtidas durante a formação, do qual Rocha-de-Oliveira (2012, p. 130) afirma ser onde o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho que começa a fazer parte e que muitas vezes acontece durante o período de formação.

Todas as entrevistadas estavam trabalhando no ato da pesquisa, umas conseguiram colocar-se no mercado durante a graduação e outras após a formação, mas nenhuma estava em um cargo de nível superior e ganhando o salário que almejava ter após concluir o curso. Quase todas entrevistadas tiveram sua primeira experiência de trabalho antes de entrar no ensino superior e através de estágio, o qual perde o seu foco, quando visto apenas como fonte de renda (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012).

As formas de inserção no mercado de trabalho, identificadas a partir desta pesquisa, estágios, bolsas na universidade, trabalho temporário, concurso, contrato emergencial e o contrato por tempo indeterminado, como se verifica no quadro abaixo:

Quadro 3 – Formas de inserção utilizadas pelas entrevistadas

	Estágio	Bolsa	Temporário	Concurso	Emergencial	Formal
Simone	3	1			1	3
Isabelle	9		1	1		2
Isadora	5					1
Cléo	3					3
Caroline	3	1				3

Os métodos utilizados por elas nesta etapa são: indicação, agências de emprego, cadastro via portal, entrega de currículo (pessoalmente e via email) e inscrição via site. Um dos mais citados, pelas respondentes, foi a indicação, que se mostrou como mais efetiva na busca por uma vaga de emprego. Os processos seletivos podem apresentar, de forma mascarada, as desigualdades existentes entre brancos e negros. Desigualdades estas que, de acordo com Cordeiro (2002, p. 83), “devem-se, sobretudo, aos modos de gestão das empresas, através das suas políticas de recrutamento e seleção, formação, gestão e planejamento”.

As entrevistadas relataram que já participaram de diversos processos seletivos, dentre os quais, algumas delas já sentiram na pele a desagradável sensação de estar sendo

discriminada por causa da sua raça, não tendo sido avaliada sua competência e experiência.

Exemplo disto é o relato da Caroline:

Sinceramente, já participei de vários processos seletivos onde era nítido que eu tinha muito mais experiência do que as outras pessoas, que eu tinha o perfil da vaga e eu não fui selecionada. E eu tenho grande certeza que não fui selecionada por eu ser negra e eles acharem, que por ser negra, eu não teria tanta competência quanto eu estava falando.

Os fatores diferenciais acabam não sendo levados em conta, para avaliar o candidato como profissional. Sendo considerado apenas o tom da pele, como primordial, para determinar a capacidade daquele concorrente. As respondentes destacam seus diferenciais, pelos quais elas gostariam de ser avaliadas, como aptas ou não, a desempenhar uma função. São eles: experiências, conhecimento, comportamento, força de vontade, formação em uma instituição de referência, tranquilidade e persistência. A questão da raça, também foi considerada pela Isadora como um diferencial positivo, pelo fato de ter conseguido ir tão longe, apesar das dificuldades.

Apesar de a graduação ter ajudado para o entendimento dos processos de uma empresa, a conseguir uma colocação no mercado de trabalho e desenvolver o trabalho atribuído à função, ainda não possibilitou que ascendessem a um cargo de nível superior, mais relacionado com a formação. Todas estão trabalhando a mais de um ano e em posições administrativas de nível médio, portanto a expectativa de permanecer nos atuais empregos é de pouco tempo, pois pretendem atuar como analistas ou empreendedoras, buscando mais satisfação nas suas próximas experiências, as quais pretendem que seja dinâmica, com mais autonomia e que agregue mais conhecimentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção profissional é a transição de um indivíduo da trajetória escolar para a vida economicamente ativa, ou seja, a sua participação no mercado de trabalho, a qual modifica o modo de vida, a localização no mundo e a relação dele com os outros (ROCHA; GOIS, 2010, p. 467). Processo este que avalia as qualificações, conhecimentos e experiências do sujeito, para desempenhar determinada atividade laboral.

No entanto, as desigualdades existentes entre os grupos sociais e raciais, tornam os negros inferiorizados frente aos brancos, devido ao racismo cordial que mascara os atos discriminatórios (OLIVEN, 2007). Neste sentido, integrantes destes grupos minoritários

encontram maiores dificuldades de inserir-se no mercado de trabalho, devido à valorização da aparência construída pela sociedade brasileira, a qual renega os negros a uma categoria social de dominação e exclusão por causa de suas características fenotípicas.

Através desta pesquisa, procurou-se analisar o processo de inserção profissional dos egressos cotistas da Escola de Administração da UFRGS. Todas as entrevistadas são de família de classe média baixa e seus pais não possuem ensino superior, devido à cultura familiar e as condições financeiras que dispunham. No entanto, com exceção de uma delas, os pais sempre as incentivaram a estudar, para ter uma formação e condições e oportunidades melhores da que eles tiveram, pois por não terem curso superior, trabalhavam em atividades de menor prestígio.

Fatores identificados como negativos, ao entrar na graduação, foram o período de adaptação ao ambiente acadêmico e a carga de estudos, que não estavam acostumadas, apesar de considerarem o ensino recebido bom. Por não terem um ensino como o de uma escola particular e voltado para provas de vestibular e concursos, assim como o Colégio Militar, no qual uma delas estudou, encontraram dificuldades nos primeiros semestres.

O racismo e as discriminações existentes no mercado de trabalho foram mais evidentes, tendo sido vivenciado pela maioria delas, onde o preconceito racial é traduzido em uma técnica de dominação (IANNI, 2004). Confirma-se, então, que há práticas discriminatórias contra grupos inferiorizados pela sociedade. Fato disto, é que mesmo após a formação, apesar da busca incessante, todas permanecem trabalhando em cargos de nível médio e com salários aquém do que almejavam.

Em relação à área de atuação, elas consideram que a formação ajuda na execução de suas funções, mas não é exigência para os cargos que ocupam atualmente. Portanto, a formação está relacionada com a atividade em que atuam, mas não possibilitou a ascensão profissional, mesmo diante do nível de ensino que possuem.

Como sugestões para futuros estudos sugere-se ver a perspectiva das empresas em relação às desigualdades e discriminações contra os negros com qualificação superior, o processo de inserção profissional de cotistas de outros cursos e outras universidades, e verificar se os homens negros estão vivenciando as mesmas situações que das entrevistadas.

REFERÊNCIAS

BORÇARI, Anna Maíra Cambuí Gouvêa; SANTOS, Leandro Gabriel dos. A importância da família no processo escolar do aluno. **Outras Palavras**, v. 10, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/434/391>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

CORDEIRO, João Pedro. Modalidades de inserção profissional dos quadros superiores nas empresas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 38, p. 79-98, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n38/n38a05.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Pesquisa de Emprego e Desemprego: a inserção dos negros no mercado de trabalho. **Informe PED-RMPA**, v. 2., n. Especial, nov. 2017. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analiseped/2017/2017pednegrospoa.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

FRANZOI, Naira Lisboa. Inserção profissional. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GOMES, Nilma Limo. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. P. 39 – 62.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. A sociologia dos mercados de trabalho, ontem e hoje. **Novos Estudos**, n. 85, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n85/n85a07.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

IANNI, Octavio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 nov. 2017.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso: 05 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

OLIVEIRA, L. E. G. et al. **O lugar do negro na força de trabalho**. RJ: IBGE, 1985.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007.



PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1091-1114, out./dez. 2014.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

PRIES, L. Teoria sociológica del mercado de trabalho. In: TOLEDO, E. De La G. **Tratado latinoamericano de sociologia del trabajo**. México: FCE/Flacso — Sede México, 2000.

PRONI, Marcelo Weishaupt; GOMES, Darcilene Claudio. Precariedade ocupacional: uma questão de gênero e raça. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.29, n.º.85, Set./Dez. 2015.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo; GOIS, Cezar Wagner de Lima. Trajetórias de jovens no mundo do trabalho a partir da primeira inserção: o caso de Sísifo em Maracanaú – Ceará, Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a07.pdf>>. Acesso em: 15 junho 2017.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/view/124/96>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmiria Carolina. **Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos**. **RAP - Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 5, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n5/v45n5a12.pdf>>. Acesso em: 10 junho 2017.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmiria Carolina. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **RAM - Revista Administração Mackenzie**, v. 13, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v13n2/03.pdf>>. Acesso em: 28 abril 2017.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em: 13/09/2017.

SILVA, Camila Scherdien. **Depois do acesso: a inserção profissional de jovens egressos do Prouni**. 2017.242 f. Dissertação (Mestrado em Administração)– Escola de Administração, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TEIXEIRA; Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>>. Acesso em: 21 novembro 2017.

THE PROCESS OF INSERTION OF PROFESSIONAL INSTITUTION OF THE BLACK EXHIBITIONS OF THE COURSE OF ADMINISTRATION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO SUL

***Abstract:** The inequalities produced and reproduced by the discrimination of race and social class deny opportunities to these populations. Vacancy reserve policies emerge as a means of expanding access to higher education and aim to minimize these differences, which prioritize socially favored groups. In order to understand the particularities of entering the labor market, the present study aims to analyze the process of professional insertion of students who entered higher education through the racial and egress quotas of the administration course of the Federal University of Rio Grande do Sul. For this, interviews were conducted with four graduates of the Administration course to know the historical context of the individuals and the impact of the quota policy for their entry into higher education, besides identifying how they are inserted in the labor market and verify possible experiences of discriminatory practices experienced by them in the academic and professional trajectory. As a result, the majority reported that they suffered discrimination on the professional trajectory, especially in the selective processes, which did not happen in the university. Regarding the professional insertion, although they have been working since graduation, they still do not work in a position related to training*

***Keywords:** Labor market. Professional insertion. Breed. Reservation policy for vacancies*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A QUALIFICAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA PARA O MERCADO DE TRABALHO

BENEVIDES, Camilla Martins dos Santos¹ – camilla.benevides1@gmail.com
PUC-PR. Programa da Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas
Rua Imac. Conceição, 1155 - Prado Velho, 80215-901, Curitiba - PR, Brasil.

BRZEZINSKI, Andressa Cristina² – andicb@hotmail.com
PUC-PR. Programa da Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas
Rua Imac. Conceição, 1155 - Prado Velho, 80215-901, Curitiba - PR, Brasil.

GUEBERT, Mirian Celia Castellain³ – mirian.castellain@pucpr.br
PUC-PR. Programa da Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas
Rua Imac. Conceição, 1155 - Prado Velho, 80215-901, Curitiba - PR, Brasil.

***Resumo:** Esse estudo visou analisar a importância da educação inclusiva para inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Tal temática observou dados de pesquisas realizadas relativas ao percentual da população deficiente que acessa a educação inclusiva, em especial o ensino médio e superior em contraposição com os números de vínculos de empregos dessa mesma parcela da população. Dos aspectos metodológicos utilizou-se do método dialético, a partir de uma abordagem qualitativa, através de dados levantados por institutos de pesquisa tais como IBGE e INEP, bem como por dados revelados pelo Ministério Público do Trabalho e outras pesquisas acadêmicas. Os resultados denunciam que embora nas últimas décadas tenha havido um aumento relevante no acesso das pessoas com deficiência a educação inclusiva, o percentual obtido de estudantes na educação de nível médio e superior ainda é alarmante e impacta diretamente no acesso dessas pessoas no mercado de trabalho.*

¹ Graduada em Direito PUCPR. Especialista em Direitos do Trabalho – PUCPR. Mestranda do Programa da Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PUC-PR.

² Graduada em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná, Pós Graduada em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná – EMAP, Especialista em Direito do Trabalho pela Unicuritiba e Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

³ Graduada em Pedagogia UFPR. Mestrado UFSC. Doutora em Educação, História, Política e Sociedade – PUCSP. Professora do Programa da Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PUC-PR.

Palavras-chave: *Educação inclusiva. Qualificação profissional. Trabalho da pessoa com deficiência.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social das pessoas com deficiência é um tema que tem adquirido maior expressão no Brasil, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Após uma longa história de exclusão, observa-se a luta pelo direito de dignidade e cidadania, buscando-se a inserção na sociedade e as garantias de acesso a todos os seus bens e serviços. A discussão do direito à educação e ao trabalho faz-se extremamente necessária para efetivação de políticas públicas que auxiliem de forma eficaz essa parcela da sociedade.

Esse trabalho tem como foco analisar a importância da educação inclusiva de qualidade para inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho

Tal discussão perpassa a evolução relativa a educação inclusiva da pessoa com deficiência, em especial a partir da Declaração de Salamanca. O estudo analisa ainda a importância do direito social do trabalho para emancipação da pessoa com deficiência a luz da Constituição Federal, com a contribuição do pensamento de autores como SILVA (2007).

O encaminhamento metodológico para essa discussão se deu a partir do método dialético, de uma abordagem qualitativa, através de dados levantados por institutos de pesquisa tais como IBGE e INEP, bem como por dados revelados pelo Ministério Público do Trabalho e outras pesquisas acadêmicas.

Diversos fatores influenciam a inclusão de profissionais com deficiência no mercado de trabalho, tais como o preconceito, discriminação, ausência de medidas de adaptação nos locais de trabalho, dentre outros. Todavia, verificou-se na presente pesquisa que a principal barreira a ser superada é a falta de qualificação das pessoas com deficiência.

Embora nas últimas décadas tenha havido um aumento relevante no acesso das pessoas com deficiência a educação inclusiva, verifica-se que o percentual obtido na educação média e superior ainda é alarmante se analisado no contexto total de pessoas classificadas com algum tipo de deficiência.

Educação inclusiva e o Mercado de Trabalho

A educação e o trabalho são ferramentas fundamentais para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, sendo que esses cidadãos são sujeitos de direitos que necessitam ser

observados e garantidos pelo Estado, a fim de que consigam também superar suas próprias dificuldades.

A concepção de educação inclusiva fundamenta a política de educação especial, que orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos às escolas comuns da sua comunidade e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Tal inclusão ocorre por meio da Educação Especial, que constitui modalidade transversal que perpassa todos os níveis de Educação, definida por uma proposta pedagógica que assegure o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais.(BLATTES, 2006)⁴

A partir dos anos 1970, iniciou-se em todo o mundo o movimento em prol da absorção das pessoas com deficiência no ensino regular, o que resultou em uma abordagem inclusiva decorrente da Declaração de Salamanca, que assim recomendou (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA apud GUERBERT)⁵:

"Promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la Educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobretudo a los que tienen necesidades educativas especiales" (CONFERENCIA SALAMANCA)

A inclusão da pessoa com deficiência obedece aos mesmos alicerces da educação geral respeitando valores de igualdade e respeito as diferenças individuais de cada aluno. Todavia, é importante ressaltar que formação de uma escola inclusiva é necessário haver mudanças em todos os sentidos em sua estruturação, tendo um envolvimento de toda a comunidade escolar, observando a maneira adequada dos sistemas de comunicação oral e escrita possibilitando a participação de todos os alunos como sujeito do processo (STAINBACK, 2007).⁶

Nesse sentido, importante observar os ensinamentos de Vigostsky, psicólogo russo que defendia o convívio em sala de aula de crianças mais adiantadas com as que demais que precisam de apoio, a intervenção do aluno deficiente com o professor e com os colegas mais capazes passa a ser fundamental no processo de construção do conhecimento. Alunos que

⁴ BLATTES, Ricardo Lovatto. Direito à educação : subsídios para a gestão dos sistemas educacionais : orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

⁵ GUEBERT, Mirian Célia Castellain. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. P. 121. Tese (Doutrado em Educação: História, política). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

⁶ STAINBACK. Susan. STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/a_influencia.pdf. Acesso em 11.11.2017.

apresentam áreas com dificuldades beneficiam-se muito do encontro com aqueles que já avançaram. (SEE-MG, 2008).⁷

Ocorre que, não obstante a evolução pedagógica advinda da Declaração de Salamanca, verificam-se nas pesquisas abaixo descritas que, embora tenha havido um aumento no número de alunos com deficiência no ensino regular, tal percentual ainda é baixo, se considerado o conjunto total de indivíduos nessa condição, bem como todos os níveis de ensino. Dados do Censo Escolar⁸ apontam que enquanto em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns, em 2014 esse número passou para aproximadamente 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns.

Ocorre que, da análise dos do Censo Escolar, descrita na “tabela 1”⁹, observa-se que os alunos com necessidades educacionais especiais se encontram, majoritariamente, nas etapas da educação infantil, fundamental, alfabetização e de jovens e adultos.

Tabela 1 - Distribuição da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica

Etapa ou modalidade	2003	2005	Variação
Creche	33.016	34.295	+3,9%
Pré-Escola	63.990	78.857	+23,2%
Ensino Fundamental	309.678	419.309	+35,4%
Educação de Jovens e Adultos	26.557	50.369	+89,6%
Ensino Médio	5.940	10.912	+83,7%
Educação Profissional	36.653	45.575	+27,1%
Total	504.039	640.317	+27,0%

Fonte: Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. SEESP, 2006.

Assim, embora a educação superior seja o período escolar, no qual se encontra o maior avanço na implantação de ações que buscam democratizar o acesso dos grupos historicamente excluídos¹⁰, com a busca de equidade no acesso aos afro-brasileiros, aos povos indígenas e as pessoas com deficiência, verifica-se na prática a falta de acesso e permanência dessa parcela da sociedade nesses níveis de ensino.

⁷ Secretária de estado de educação Resolução. SEE N° 1.086, DE 16 DE ABRIL DE 2008<<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acessado em 15 de fev. de 2014. Disponível em http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/a_influencia.pdf. Acesso em 11.11.2017.

⁸ Portal do Brasil. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia> . Acesso 11.11.2017.

⁹ Planilha e dados descritos na obra: BLATTES, Ricardo Lovatto. Direito à educação : subsídios para a gestão dos sistemas educacionais : orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

¹⁰ BLATTES, Ricardo Lovatto. Obr.citada.

Em 2004¹¹, conforme dados do INEP, o número de pessoas com deficiência que se matricularam em cursos superiores presenciais e à distância no Brasil foi de 5.395, o que representou somente 0,12% do total de matrículas no país neste ano. Já em 2014, por conta de um conjunto de fatores, como criação de novas instituições e cursos e, ainda estímulo ao acesso por meio de iniciativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o número de matriculados no ensino superior como um todo teve um grande incremento e o ingresso de pessoas com deficiência nestas instituições também cresceu.

Assim, em 2014 o INEP apontou um crescimento de 85,35%, frente a 2004, resultante de 7.828.013 estudantes que se matricularam em cursos superiores no país. Embora o ingresso das pessoas com deficiência tenha aumentando três vezes e meia, em relação ao total de matrículas no ensino superior do país em 2004 o percentual não chegou nem perto de 1% do total de matrículas, representando somente 0,42%.

Considerando a média da população Brasileira que foi declarada como deficiente pelo Censo de 2010 (23,9% da população), aproximadamente apenas 6,66% dessa parcela da sociedade chega ao ensino superior¹².

Os dados acima impactam diretamente na inclusão desses estudantes deficientes no mercado de trabalho. Conforme pesquisa abaixo citada, a falta de qualificação da pessoa com deficiência, gerada pela falta de acesso a educação, é o fator principal de dificuldade de contratação da pessoa com deficiência¹³. Tal requisito representa 36,84%, ou seja, aproximadamente um terço das dificuldades apresentadas para inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

¹¹ VIEGAS, Anderson. Cresce o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior no país. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/cresce-o-acesso-da-pessoa-com-deficiencia-ao-ensino-superior-no-pais.html>. Acesso 11.11.2017.

¹² VIEGAS, Anderson. Cresce o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior no país. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/cresce-o-acesso-da-pessoa-com-deficiencia-ao-ensino-superior-no-pais.html>. Acesso 11.11.2017.

¹³ DOVAL, Jorge Luiz Morales. Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado d Trabalho: tendências e desafios. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8215/000571060.pdf>.

Tabela 2 – aspectos que dificultam a contratação de pessoas com deficiência pela organização.

Dificultadores	Freqüência	Porcentagem
Falta de qualificação das PPDs	21,00	36,84%
Limitações de certos tipos de deficiência	10,00	17,54%
Custos com adaptações/adequação física	8,00	14,04%
Cobrança pelo cumprimento da lei	5,00	8,77%
Preconceito/Marginalização das PPDs	4,00	7,02%
Necessidade de preparar os funcionários	3,00	5,26%
Desconhecimento da realidade das PPDs	2,00	3,51%
Falta de experiência das PPDs	2,00	3,51%
Tamanho da organização	2,00	3,51%
Total	57,00	100,00%

Fonte: DOVAL, Jorge Luiz Morales. Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho.

Os dados apresentados demonstram que a falta de qualificação reflete no número de pessoas com deficiência empregadas no Brasil. Com base em números fornecidos pela Organização Mundial da Saúde¹⁴, sabe-se que 10% da população mundial é formada por pessoas com deficiência. Conforme citado acima, em 2010, cerca de 45,6 milhões de pessoas se declararam portadoras de alguma deficiência. Este número corresponde a 23,9% da população brasileira sendo que deste percentual, conforme o mesmo instituto, apenas 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% o ensino superior completo.¹⁵

Apesar de haver exigência legal determinando o cumprimento de cotas para trabalhadores com deficiência, a participação destes do mercado de trabalho ainda é baixa, por diversos fatores, sendo um deles a falta de qualificação, resultante da dificuldade de acesso ao estudo.

Conforme dados do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE)¹⁶, em 2009, do total de 41,2 milhões de vínculos de emprego ativos em 31 de dezembro, 288,6 mil foram declarados como pessoas com deficiência, representando 0,7% do total de vínculos empregatícios.

Em 2010, dos 44,1 milhões de vínculos ativos em 31 de dezembro, 306,0 mil foram declarados como pessoas com deficiência, representando 0,7% do total de vínculos empregatícios.

No Brasil, apesar de existirem algumas disposições constitucionais tratando dos direitos do deficiente antes da Constituição de 1988, foi apenas com o advento desta que a inclusão

¹⁴ VILLATORE, Marco Antônio César. “O Decreto n. 3298, de 20.12.99 – A Pessoa Portadora de Deficiência no Direito do Trabalho Brasileiro e o Tema no Direito do Trabalho Comparado”. São Paulo: Revista LTr, v. 64, n. 05, 2000, p. 620;

¹⁵ Cartilha do Censo 2010. Dados disponíveis em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>> (acesso em: 11 de novembro de 2016);

¹⁶ SCHEUERMANN, Teresinha Helena. A inclusão do deficiente físico no mercado de trabalho. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11372#_ftn38. Acesso em 11.11.2017.

socioeconômica das pessoas com deficiência, inclusive por meio do trabalho, tornou-se matriz constitucional.

Assim salienta SILVA (2007, p. 1230):

O direito ao trabalho da pessoa com deficiência emana de valores que fundamentam o Estado Democrático de Direito, como a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III, CF/88), e o valor social do trabalho (art. 1º, inciso V, CF/88), estando estes associados aos objetivos da República Federativa do Brasil, especialmente o de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.¹⁷

Observando a situação de minoria historicamente desprivilegiada, que encontra maior dificuldade para ingressar no mercado de trabalho, seja pela discriminação, seja pela situação de pobreza, a Constituição Federal de 1988 trouxe um rol de garantias para assegurar a inserção socioeconômica das pessoas com deficiência.

Alguns dispositivos constitucionais tutelam expressamente o direito ao trabalho da pessoa com deficiência, como o que proíbe a discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (art. 7º, XXXI), a reserva de cargos e empregos na administração pública (art. 37, inciso VIII) e o direito à habilitação e reabilitação profissional (art. 203, IV). Outros dispositivos constitucionais, apesar de não tratarem expressamente do direito ao trabalho do deficiente, são fundamentais para que ele se efetive, como o direito à educação (art. 208, II) e o direito a uma arquitetura adequada e à locomoção (art. 244).

A legislação infraconstitucional, desde então, vem procurando tornar efetivas tais determinações, fazendo com que, conseqüentemente, as pessoas com deficiência tenham acesso ao mercado de trabalho.

Em relação especificamente à possibilidade de ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, o instrumento normativo mais importante está presente na Lei n.º 8.213/91, que em seu art. 93, caput, disciplina as cotas para pessoas com deficiência em empresas com 100 ou mais de 100 empregados.

Importante salientar, quanto ao sistema de cotas, a opinião de QUARESMA (2001, p. 16):

Vale destacar que a previsão normativa da chamada reserva de mercado de trabalho apenas há de causar espécie aos espíritos que se encontram desconectados dos movimentos em favor das minorias que têm tomado o mundo há algumas décadas, rompendo preconceitos e obrigando os Estados mais avançados a reverem seus

¹⁷ SILVA, Cristiane Ribeiro da. **O Direito ao Trabalho da Pessoa Portadora de Deficiência e os Efeitos da Interdição**. São Paulo: Revista LTr, vol. 71, n.º 10, 2007, p. 1230.

ordenamentos jurídicos, dando, inclusive, o caminho a ser seguido na construção e solidificação institucional dos Blocos Econômicos Regionais.¹⁸

A Lei de cotas beneficiou e ainda beneficia muitos trabalhadores com deficiência, conseguindo grandes avanços na relação empregado – pessoa com deficiência – emprego. Entretanto, após anos de aplicação, esta Lei mostrou algumas falhas em face dos números da empregabilidade acima descritos, por diversos fatores, dentre os quais é possível cita a falta de acesso a educação, principalmente nos níveis médios e superior.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo afirma a necessidade e obrigação do Estado de promover educação de qualidade e inclusiva em todos os níveis da educação, em especial nos níveis médio e superior, com o intuito de promover a qualificação da pessoa com deficiência, e assim auxiliá-la a adentrar ao já dificultoso, por diversos estigmas, mercado de trabalho.

Os dados acima descritos apontam que embora tenha ocorrido entre os anos de 2004 a 2014 um aumento no número de alunos com deficiência na educação inclusiva, o percentual não chegou nem perto de 1% do total de matrículas, representando somente 0,42%, sendo que somente 6,66% das pessoas com deficiência chegam ao ensino superior.

Tais dados, dentro outros fatores, impactam diretamente na empregabilidade da pessoa com deficiência, conforme pesquisa citada, na qual considerou que tal critério representa em média 1\3 dos fatores que prejudicam a inclusão no emprego.

Nesse sentido, conclui-se que se faz necessário efetivar a educação inclusiva de qualidade no Brasil, com o cumprimento do Estado de seu dever constitucional de prestar serviço de Educação, na medida que apenas a lei de cotas no emprego (8.213/91) não tem se demonstrado suficiente para garantir o acesso e permanência dessa parcela na sociedade no mercado de trabalho.

3. REFERÊNCIAS

BLATTES, Ricardo Lovatto (org). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais : orientações gerais e marcos legais.** 2. ed . Brasília: MEC, SEESP, 2006.

¹⁸ QUARESMA, Regina. Comentários à Legislação Constitucional Aplicável às Pessoas Portadoras de Deficiência. In: TEPERINO, Maria Paula (org). **Comentários à Legislação Federal Aplicável às Pessoas Portadoras de Deficiência.** Rio de Janeiro: Forense, 2001, p.16.



Cartilha do Censo 2010. Dados disponíveis em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2016.

DOVAL, Jorge Luiz Morales. **Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho: tendências e desafios**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8215/000571060.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 121 f. Tese (Doutrado em Educação: História, política). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PORTAL DO BRASIL. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 11 nov. 2016.

QUARESMA, Regina. Comentários à legislação constitucional aplicável às pessoas portadoras de deficiência. In: TEPERINO, Maria Paula (org). **Comentários à legislação federal aplicável às pessoas portadoras de deficiência**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

SCHEUERMANN, Teresinha Helena. **A inclusão do deficiente físico no mercado de trabalho**. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11372#_ftn38. Acesso em: 11 nov. 2016.

Secretária de estado de educação. **Resolução. SEE Nº 1.086, DE 16 DE ABRIL DE 2008** <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acessado em 15 de fev. de 2014. Disponível em: <http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/a_influencia.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. O Direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência e os efeitos da interdição. **Revista LTr**. São Paulo, vol. 71, n. 10, 2007.

STAINBACK. Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIEGAS, Anderson. **Cresce o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior no país**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/cresce-o-acesso-da-pessoa-com-deficiencia-ao-ensino-superior-no-pais.html>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

VILLATORE, Marco Antônio César. O Decreto n. 3298, de 20.12.99: a pessoa portadora de deficiência no direito do trabalho brasileiro e o tema no direito do trabalho comparado. **Revista LTr**, São Paulo, v. 64, n. 05, 2000;

INCLUSIVE EDUCATION AND THE QUALIFICATION OF THE DISABLED PERSON FOR THE JOB MARKET

***Abstract:** This study analyzed the importance of inclusive education for people with disabilities introduce themselves in the job market. It was observed research data related to the percentage of the disabled population whom access inclusive education, especially in secondary and University, as opposed to the employment relationship numbers of this same part of the population. The methodological used in this study was the dialectical method, based on a qualitative approach, through data collected by research institutes such as IBGE and INEP, as well as data revealed by the Ministry of Public Labor Prosecution and other academic research. The results show that although in recent decades there has been a significant access increase of people with disabilities to inclusive education, the percentage of students in secondary and universities is still alarming and has a direct impact on their access to the job market.*

***Keywords:** Inclusive education. Professional qualification. Work and disabled people.*

UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS INTEGRADORES DE UM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A EXPERIÊNCIA DO IFSC CÂMPUS SÃO JOSÉ

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias Tristão¹ – fernanda.tristao@ifsc.edu.br
Instituto Federal de Santa Catarina
Rua José Lino Kretzer, 608
88130-310 São José – SC - Brasil

***Resumo:** O presente trabalho teve por objetivo sistematizar e discutir a experiência de projetos integradores oferecidos na fase final de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus São José. Buscará abordar a necessidade de realmente integrar conhecimentos dentro desta modalidade de ensino e não apenas ofertar conteúdos técnicos e propedêuticos de forma desarticulada e sem relações claras. Os cursos integrados devem ter o trabalho como um dos princípios educativos, de forma a congrega a formação humana mais geral, os conteúdos do Ensino Médio e a qualificação profissional, tendo como foco a formação para o mundo do trabalho e para a vida, em uma perspectiva democrática e inclusiva. Uma das estratégias didático pedagógicas utilizadas para este fim são os Projetos Integradores que buscam criar possibilidades de inovação por meio da experimentação, organização, tomada de decisão, significação, engajamento e ética, tendo os estudantes como protagonistas do processo educativo. O trabalho pedagógico nesta perspectiva exige concepções de currículo diferente de um mero rol de conteúdos a serem transmitidos, além do papel docente – muito mais como orientador das aprendizagens.*

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Projeto Integrador. Institutos Federais

1. INTRODUÇÃO

No Câmpus São José do Instituto Federal de Santa Catarina são oferecidos dois cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Semestralmente recebemos cerca de 60

¹ Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus São José, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina

adolescentes/jovens, de, em média, 14 e 15 anos, que iniciam conosco uma jornada de quatro anos de curso integrado.

O chamado Ensino Médio Integrado, ou seja, cursos que oferecem Ensino Médio e Técnico em um único curso, foi regularizado pelo Decreto 5154/04 e sua oferta deve ser prioritária nos Institutos Federais. Ao olharmos para a história da educação profissional podemos observar que esta modalidade de educação constituiu-se visando ao preparo restrito para o chamado mercado de trabalho, ou seja, para as necessidades que a economia impõe. Dessa forma, pode-se fazer uma relação direta entre a preparação em cursos técnicos e a formação de uma mão de obra qualificada. Autores como Frigotto (2007) apontam para a formação do “cidadão produtivo”, filho das classes menos favorecidas, que deveria ser formado rapidamente para ingressar no mundo produtivo. A contrapartida estaria na educação oferecida para as classes mais favorecidas – baseada no ensino propedêutico. Esta histórica dualidade parece encontrar na modalidade de ensino *integrado* subsídios para a retomada de uma outra perspectiva educacional. Para além de uma formação meramente pragmática, que atenda às demandas do mercado de trabalho, trabalhar com adolescentes e jovens de modo integrado, significa assumir uma perspectiva emancipatória e não doutrinadora, que leva a autonomia de pensamento e a consciência crítica.

Os desafios destes cursos são inúmeros, já que integrar não significa a mera justaposição dos currículos da formação básica e da formação profissional. Entende-se que “cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação 'integral' dos educandos impõe-se como necessária e consequente” (OLIVEIRA, 2009). Visa-se, assim, a uma não fragmentação da aprendizagem, buscando sentidos para o que está sendo aprendido, na qual os dois níveis possam dialogar e caminhar juntos – a educação básica dando elementos para a educação profissional e a educação profissional dando elementos para a educação básica. Os estudantes, assim, devem ter acesso a tecnologias e a conhecimentos diferentes daqueles que são ministrados no ensino médio regular. Estes conhecimentos serão fundamentais para exercer a profissão técnica, mas também servirão de base para outras formações e escolhas profissionais, bem como para a vida e exercício da cidadania. Busca-se ampliar o repertório cultural, criando uma grande “caixa de ferramentas” interna que será importante para a resolução de problemas e para a construção de novas formas de ação e interpretação da realidade.

Pensar em uma educação integral remete-nos a definir nosso entendimento a respeito de como isto se dará no contexto vivenciado. Desta forma, entendemos integrar na perspectiva de tornar inteiro, íntegro, de completude entre as áreas e disciplinas: “No caso da formação integrada (...), queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]” (CIAVATTA, 2005). Assim, busca-se a formação integral dos estudantes, de modo a promover o pensamento crítico e reflexivo, a ampliação de conhecimentos, a emancipação, o acesso aos bens culturais e a aproximação do mundo do trabalho. A busca constante é pela integração dos conhecimentos, criando sentidos e significados ao aprendizado, de modo a realmente articular as diferentes áreas do saber. É esta ideia de integralidade que buscaremos trazer para esta discussão, vinculando o mundo do trabalho com a Educação Básica, tendo o trabalho como um dos princípios educativos. Assim, os alicerces do Ensino Médio Integrado congregam a formação humana mais geral, os conhecimentos do Ensino Médio e a qualificação profissional, ou seja, tendo como foco a formação para o mundo do trabalho e para a vida, em uma perspectiva democrática e inclusiva. O que se propõe, são práticas escolares que levem a humanização, permitindo que a experiência no Instituto possa contribuir para novos significados para o aprendizado, para o conhecimento, para os fazeres, para o trabalho, para a autoestima, para a dignidade, enfim, para outras possibilidades de leitura de mundo.

Um destes cursos oferecidos neste Câmpus é o Técnico Integrado em Telecomunicações. Segundo o Projeto Pedagógico deste curso, o técnico de nível médio deverá atuar compreendendo criticamente as relações e interações do mundo do trabalho, entendendo o trabalho como 'realização humana' e 'prática econômica'. Além disso, atuará compreendendo a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade e as relações sociais, culturais, políticas, éticas e ambientais locais e globais. Sua formação também o possibilitará a ser capaz de trabalhar coletivamente e de agir de forma crítica e cooperativa, bem como ser capaz de apropriação e geração de conhecimento. Atuará pautado na segurança do indivíduo e da coletividade, desenvolvendo a capacidade empreendedora sustentável. Do mesmo modo, deseja-se que o egresso possua ampla visão do processo de trabalho da área, respondendo às situações de forma crítica, flexível e criativa, de modo a enfrentar desafios, propor inovações e buscar atualização constante, por meio de estudos e pesquisas que lhe permita identificar e incorporar novos métodos, técnicas e tecnologias.

Com esta ideia de formação, a implantação de um currículo integrado desafia docentes e Coordenadoria Pedagógica, levando a um questionamento importante para a prática pedagógica cotidiana: “Que conhecimentos fazem parte de uma formação integral para atuação crítica e participativa no mundo?”. O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (BRASIL, 2015), versa que:

uma instituição pública imbuída de sua função social, contribui com as transformações, atuando criticamente para reconstruir as representações que os sujeitos têm da realidade, de modo a promover uma mudança de postura e de prática diante da sociedade, da ciência e da tecnologia. Nessa perspectiva, a educação é um espaço fundamental para a formação integral do cidadão, sujeito consciente, com visão crítica.

Diante desta perspectiva, pelo sexto semestre consecutivo, as oitavas fases deste curso participam do Projeto Integrador, que busca integrar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso nas diferentes áreas do saber, em um trabalho conjunto entre professores, Coordenadoria Pedagógica e Coordenação do curso.

A ideia central do projeto é a construção de uma empresa fictícia pela turma, de modo a se desenvolver uma solução tecnológica ligada à área de Telecomunicações. Os estudantes passam a ser os grandes autores de e em todas as fases do projeto, desenvolvendo e aprimorando seus conhecimentos técnicos, propedêuticos, de relacionamentos interpessoais, relações solidárias e de cooperação, bem como os diversos desafios pessoais que vão se dando ao longo de todo período em que estão envolvidos com esta atividade. Assim, podem vivenciar, em ambiente controlado e ainda protegido pela escola, práticas do âmbito empresarial/tecnológico que ganham cada vez mais espaço nos arranjos econômicos da região - de *startups* a empresas de grande porte.

2. O PROJETO INTEGRADOR

O objetivo do Projeto Integrador é criar possibilidades de inovação por meio da experimentação, organização, tomada de decisão, significação, engajamento e ética, tendo como protagonistas os estudantes. Por meio do envolvimento de cada um dos estudantes no projeto, busca-se oportunizar a expressão do potencial criativo, estimulando diversas possibilidades de contribuir, tendo como possíveis desdobramentos futuras escolhas profissionais e de carreira. Costa (2001) (apud FERRETI; ZIBAS, 2004), utiliza o termo protagonismo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações

reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. Esta perspectiva coloca o estudante no centro do processo pedagógico, percebendo-os como sujeitos de suas aprendizagens, minimizando a dimensão do ensino e enfatizando as aprendizagens, tendo o professor o papel de um orientador ou tutor, fomentando os conhecimentos necessários e dando condições para a realização do projeto.

Um olhar sobre as teorias pedagógicas mostra-nos como durante muito tempo a ênfase foi no o que ensinar, ou seja, no rol de disciplinas e conteúdos que deveriam ser ministrados em um determinado curso. O conhecimento escolar foi imensamente fragmentado, acompanhando as exigências de superespecialização no mundo do trabalho. As diversas áreas do conhecimento não se conversavam, ficando estanques em suas “caixinhas”, de forma compartimentalizada e descontextualizada. No projeto integrador busca-se superar a lógica unicamente disciplinar do currículo, permitindo a permeabilidade das áreas e a interdisciplinaridade do conhecimento.

Mesmo dentro de um curso que se propõe integrado, a compartimentalização do conhecimento faz-se presente. É neste modelo que os estudantes vivenciaram a maior parte das suas histórias de escolarização. Disciplinas muitas vezes desconexas, distantes da prática e, em vários aspectos, até do mundo do trabalho. Desse modo, não basta organizar uma proposta de currículo baseada apenas em disciplinas obrigatórias com suas respectivas cargas horárias, tudo o que um “técnico precisa saber”, em uma visão bastante simplista da formação do Ensino Médio Técnico. Ao propor um modelo de projeto integrador buscamos inverter diversas das lógicas presentes no cotidiano escolar – colocando o estudante no centro do processo pedagógico, identificando e desenvolvendo suas capacidades, habilidades, usando as disciplinas e o conhecimento por elas oferecido como recursos e meios, visando a um desenvolvimento mais amplo e global dos discentes. Desse modo, buscamos ir contra a “Educação Bancária”, já tão preconizada por Freire (1996), que coloca o estudante em uma posição pacífica e não crítica diante dos conteúdos “depositados” pelos professores. Busca-se, assim, horizontalizar as relações entre educador e educandos, criando outros vínculos e possibilidades de ensinar e aprender.

O papel e a prática dos professores e dos demais profissionais que acompanham o projeto ganha, pois, sutileza e complexidade, de modo a estar disponível a orientar os alunos nas necessidades que surgirem ao longo do percurso, e não planejadas a priori. A proposta não está centrada no professor, como aquele que sabe, que propõe, que determina os rumos e o andamento, muito menos nas notas ou nos conteúdos a serem “transmitidos”, obedecendo uma relação aluno/professor hierárquica e bem definida. Nesse contexto, busca-se que a

produção e o trabalho dos estudantes ao longo da construção do projeto, os seus fazeres e as suas práticas possam ser eixos condutores das aprendizagens. São os rumos por eles trilhados que nos darão indicativos para a realização de um currículo que realmente faça sentido, que os aproxime do conhecimento, da pesquisa e do mundo do trabalho. Assim, damos voz aos estudantes, percebendo-os como sujeitos de suas aprendizagens e protagonistas do processo educacional.

O projeto integrador pode ocorrer com vários graus de intensidade e envolvimento dentro das disciplinas. Pode ser apenas uma ação dentro de um contexto limitado, ou de forma bastante direta e com grande impacto. Na disciplina de Administração de Redes de Computadores, atualmente ministrada pelo coordenador do projeto, o projeto integrador tem relação umbilical, praticamente fundido com a disciplina. Os acordos e os combinados são alicerces: todas as tomadas de decisão são feitas de forma coletiva, do plano de ensino (partindo-se do histórico da disciplina que vem sendo construído coletivamente ao longo dos semestres) às formas de avaliação, entre outros, a destacar a caixa de celular, cujo objetivo é discutir, professor e estudantes, o impacto positivo e/ou negativo do uso deste equipamento em sala de aula.

No início da execução do projeto os estudantes elegem um "governo provisório" para conduzir os trabalhos. Já houve vários tipos de governo sugeridos e escolhidos: triunvirato, monarquia, presidencialismo, ditadura, anarquismo, socialismo etc. Na sequência a "empresa" começa a ganhar corpo: objetivos, nome, logo, visão, missão. Aos poucos vai se constituindo o modo de gestão: cooperativa, horizontal, vertical, com presidente, conselho, diretoria. Depois, a turma decide pela organização interna, tais como setores técnicos (hardware, software) e não técnicos (administração, marketing, recursos humanos). Dessa forma, todos participam da empresa e contribuem de forma ativa. Toda e qualquer ação necessária é pensada e organizada pelos estudantes, incluindo a captação dos recursos que serão utilizados à forma de divulgação do produto desenvolvido à comunidade.

Os diálogos entre os professores envolvidos no projeto e a Coordenadoria Pedagógica são frequentes e importantes durante todas as fases – da concepção, ao planejamento e execução até a apresentação. Na verdade estas conversas já iniciam no semestre anterior. No Câmpus há uma pedagoga que acompanha as turmas deste curso desde a fase inicial, deste modo, conhecendo bem os estudantes, tem um papel importante no planejamento das ações, ajudando a construir um perfil do grupo, identificando lideranças, detectando possíveis dificuldades nos estudantes e estimulando a participação e envolvimento da turma na sua integralidade.

O encerramento do projeto se dá na apresentação final para o público: comunidade do IFSC, familiares e empresas da área - convidados especialmente para o evento. Toda a apresentação, desde a reserva do auditório, passando pelo convites (físicos e digitais, escolha das pessoas e empresas, canais de comunicação), ensaios e praticamente todo o evento é organizado pelos estudantes. Na apresentação a estrutura da empresa em si é a primeira a ser apresentada, desde a sua concepção, organização, forma final e ações futuras (continuidade após o encerramento do curso, por exemplo), bem como o produto gerado: um protótipo - desejável mínimo produto viável (MVP) -, o qual deve acompanhar as tendências de novas tecnologias e soluções em telecomunicações. Um exemplo é a empresa da turma 2016.1, Diferentel, que depois virou oficialmente BTEElse (<http://bteelse.com/>), e cujo produto original, chamado de Callcode, foi totalmente refeito e virou UQR

(<https://play.google.com/store/apps/details?id=bteelse.uqr>).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos autores e legislação para dialogarmos e discutirmos as práticas didático pedagógicas de um curso de Ensino Médio Integrado, observamos um caminhar para a formação humana integral, tendo o trabalho como categoria central neste processo.

Na proposição de um projeto integrador, buscamos realmente dar corpo a esta noção de integralidade e totalidade, minimizando as fronteiras disciplinares e tendo os estudantes como reais protagonistas dos seus processos de aprendizagem e formação.

No entanto, nos vários semestres desta experiência metodológica, percebemos que as práticas educativas ainda precisam avançar em termos de concepções de educação, trabalho e formação humana, visando a integração curricular e a materialidade da função social da escola como agente de transformação. Ao propor o projeto integrador, ficamos a mercê das práticas individuais dos professores, que muitas vezes não se dispõem a participar das ações de integração, ficando restritos às ementas e conteúdos das disciplinas. Apenas recentemente esta unidade educativa começou a oportunizar espaços de discussões coletivas para os servidores e docentes envolvidos nos projetos integradores. De qualquer forma, mesmo diante de um trabalho coletivo ainda incipiente (percebido também em pesquisas como a de OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2014), é evidente a intenção do rompimento com os modelos mais tradicionais por meio de práticas pedagógicas individuais. Não obstante, temos sim várias dificuldades e desafios, porém percebemos a importância destas ações e os expressivos resultados que vem sendo acompanhados na formação dos estudantes deste curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. julho 2015

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005. p.83-105.

FERRETI, CELSO J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas – SP, vol 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do Financiamento Público da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.35, n 1, p. 51-66, jan/abr. 2009.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim T. de; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; BRANDT, Andressa Grazielle. **A integração curricular nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária: percepções e práticas pedagógicas**. Disponível em: [www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/46- A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/46-A%20INTEGRAÇÃO%20CURRICULAR%20NOS%20CURSOS%20DE%20ENSINO%20MÉDIO%20INTEGRADO%20EM%20AGROPECUÁRIA%20PERCEPÇÕES%20E%20PRÁTICAS%20PEDAGÓGICAS.pdf) Acesso em 08/11/2017.

AN OVERVIEW AT THE INTEGRATED PROJECTS OF AN INTEGRATED HIGH SCHOOL COURSE: THE EXPERIENCE OF THE SÃO JOSÉ CAMPI OF THE FEDERAL INSTITUTE OF SANTA CATARINA

Abstract: The purpose of this study was to systematize and discuss the integrative projects experiences offered in the final phase of an Integrated High School course at the São José campi of the Federal Institute of Santa Catarina. This study aims to point out the need to truly integrate knowledge within this teaching modality and not only to offer technical and propaedeutic content in a disjointed way and without clear connections. The integrated courses should have the working environment as one of the educational principles, in order to



bring together the most general human formation, the High School contents and the professional qualification, focusing on training for work and for life, in a democratic and inclusive perspective. One of the pedagogical and didactic strategies used for this purpose are the Integrating Projects that look forward to create possibilities for innovation through experimentation, organization, decision making, meaning attribution, engagement and ethics, with students in a protagonist role of the educational process. The pedagogical work in this perspective requires curriculum conceptions unlike from a mere roll of contents to be transmitted, besides the teaching role - much more like guiding the learning process.

Keywords: *Integrated High School. Integrator Project. Federal Institutes*

ARTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): CONSTRUINDO PONTES ENTRE O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO

CHRISTO, Marcos Luis¹ – marcos.christo@ifes.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Linhares
Av. Filogônio Peixoto, 2220 – Aviso
29901-291 – Linhares – ES – Brasil

SANTOS, Pollyana dos² – pollyana.santos@ifes.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Polo IFES.
Rod. BR 482, Km 6,5 – Morro Grande
29311-970 – Cachoeiro de Itapemirim – ES – Brasil

***Resumo:** Esta pesquisa objetiva compreender a presença da Arte na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma disciplina integradora entre educação e trabalho. A questão problema que orienta a pesquisa é: quais seriam as contribuições da Arte no Ensino Médio Integrado à EPT para a consolidação de uma prática integradora entre educação e trabalho? Os sujeitos serão estudantes ingressantes no ano letivo de 2018. A investigação tem como principais referenciais teóricos: Saviani (2007); Ramos (2008); Barbosa (1995); Dayrell (1996); Corrochano (2014). Será realizado uma pesquisa qualitativa, explicativa e exploratória, através de estudo bibliográfico, análise documental e observação participante num curso técnico em Automação Industrial de um Instituto Federal de Educação. Pretende-se, a partir da reflexão sobre as informações coletadas a luz do referencial teórico, a elaboração de um guia didático para professores de Artes que explore a relação escola e trabalho no ensino de Artes na Educação Profissional e Tecnológica. Espera-se que os resultados da pesquisa possam ampliar a compreensão do sentido da Arte na EPT buscando a articulação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho.*

***Palavras-chave:** Arte-educação. Ensino médio integrado. Educação profissional.*

¹ Mestrando do ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFES e professor de Artes do IFES *campus* Linhares. Especialização em Arte-Educação pela UCB e em Formação de Mediadores em EAD pela UFES. Graduação em Desenho Industrial pela UFES e em Artes Visuais pela UNIMES.

² Doutora em Educação pelo PPGE/CE/UFSC e Professora do ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e do Curso de Licenciatura em Matemática do IFES Campus Cachoeiro de Itapemirim. Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES e graduação em Pedagogia pela UFES.

1. INTRODUÇÃO

A presença da Arte na educação brasileira esteve por muito tempo voltada para atender à aristocracia. Apenas na República é que surgem mudanças no sentido de uma educação estética para todos, sobretudo o ensino do desenho nas escolas (BARBOSA, 1999). A Educação Profissional nasce nesse contexto, tendo como marco inicial a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 e a criação dos Liceus Industriais, em 1937, fruto da ideia de modernização do país. Numa revisão crítica, essas instituições tinham uma visão assistencialista, que reforçava a divisão das classes sociais e a separação entre trabalho manual para os pobres e o trabalho intelectual para as elites (TOMÉ, 2012).

A partir da década de 1960, o Ensino Técnico toma fôlego sobretudo pela crescente industrialização brasileira e a necessidade de formação dos novos profissionais. Surgem as Escolas Técnicas Federais que foram se reorganizando até se transformarem nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008.

Observa-se que, durante sua História, a Arte na educação brasileira foi se constituindo ora como algo ligado ao gosto das elites e, nesse sentido, a arte era vista como “atividade de luxo”, ora como arte utilitária no sentido de arte aplicada, vinculada aos interesses do capitalismo, cuja função seria preparar os trabalhadores para a indústria e para o consumo.

Após a década de 1980, percebe-se a compreensão da importância da Arte como área de conhecimento, o que trouxe uma revalorização dessa disciplina em todas as etapas do ensino. Na Educação Profissional a Arte assume um novo papel a partir da ideia da formação integral do ser humano e das discussões sobre a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Esse projeto vem sendo desenvolvido pela Rede Federal de Educação há alguns anos e demanda estudo e determinação no seu constante aperfeiçoamento. Portanto, debater sobre o tema da contribuição da Arte no currículo do Ensino Médio Integrado à EPT não é algo acabado nem mesmo solucionado.

Nesse sentido, essa pesquisa se orienta a responder aos seguintes questionamentos: Quais seriam as contribuições da Arte no Ensino Médio Integrado à EPT para a consolidação de uma prática integradora entre educação e trabalho? Como oferecer oportunidades teóricas e práticas aos indivíduos que possibilite uma formação integral e que ao mesmo tempo colabore

na construção de pontes entre o mundo da escola e o mundo do trabalho? São questões que exigem investigação e problematizam esse trabalho, mas também inquietam no significado da atuação e valorização do professor de Arte na EPT e no papel da pesquisa como conhecimento e abertura de caminhos para a transformação do lugar da Arte na Educação Profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a presença da Arte na EPT como uma disciplina integradora entre educação e trabalho. Os objetivos específicos são: investigar qual o sentido e o papel da Arte no currículo do Ensino Médio Integrado à EPT enfocando a relação entre educação e trabalho; identificar como o componente curricular Arte está presente na proposta pedagógica da EPT do curso Técnico em Automação Industrial do campus Linhares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo; conhecer como o público dessa instituição se apropria da Arte para a expressão de suas subjetividades; e elaborar um Guia Didático contendo atividades capazes de relacionar educação-trabalho-formação estética.

A Arte faz parte da vida humana e como faz parte da vida, deve fazer parte também dos processos educativos, como a Educação Profissional e Técnica, onde nem sempre a Arte é bem recebida ou valorizada. A arte pode e deve contribuir na formação do ser humano, no desenvolvimento da sua cidadania, da cultura e também da formação profissional. Um indivíduo que tenha desenvolvido sua criatividade e seu senso crítico e estético terá muito mais chance de ser um profissional melhor.

A contribuição deste estudo será realizar um trabalho integrador a partir da pesquisa sobre a presença da Arte no Ensino Médio Integrado à EPT e a criação de um produto educacional que possibilite o desenvolvimento das expressões artísticas dos jovens e a construção de pontes entre educação e trabalho, assumindo o potencial para a interdisciplinaridade característico do mundo da Arte.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Temas como educação integral, educação unitária, politécnica, omnilateral ou tecnológica já foram abordados por diferentes autores de perspectiva marxista como necessidade para a

formação integral do homem, uma educação que possibilite a capacitação produtiva e a emancipação política do homem para atuação no mundo do trabalho em condições de igualdade e justiça social. E como neste texto falamos a partir de um determinado espaço de formação do ser humano, que são os Institutos Federais de Educação, parece coerente pensar pelo viés do pensamento marxista de educação, não como algo utópica, mas como força capaz de sustentar um projeto de formação do jovem trabalhador.

Atualmente, temas como o trabalho como princípio educativo e a educação integral vem sendo discutidos por Saviani (2007), Moura (2007), Ramos (2005). Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a ideia da formação integral do homem, estão vinculadas a concepção da Educação Profissional brasileira atual.

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. (RAMOS, 2008, p. 3).

Esse princípio, se ampara nos fins da educação nacional expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e na Lei 11.741/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Segundo a LDB, em seu artigo segundo, o ensino tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O sentido da integração que vise formação integral do jovem na Educação Profissional deve levar em conta a dimensão do trabalho como realização humana, constituição do ser e prática nos processos econômicos; dimensão da ciência enquanto categoria de apropriação dos conhecimentos acumulados pelo homem que auxilie no progresso da humanidade e; dimensão da cultura através da assimilação dos valores éticos e estéticos que os constitua como ser social (SILVA e COLONTONIO, 2014, p. 617-618).

Como disciplina obrigatória do currículo básico, a Arte tem papel fundamental, pois oferece aos indivíduos oportunidades teóricas e práticas ligadas aos planos de expressão e de

significado, possibilitando uma melhor leitura do mundo e consequente inserção social mais ampla.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1995, p. 13).

Hoje a Arte-Educação se constitui como um campo de pensamento teórico que fundamenta diferentes pesquisas, o que abrange a Educação Profissional. Isso pode ser verificado, por exemplo, em muitos documentos da EPT que ratificam a Arte como potencial para a integração, restando intensificar pesquisas e fomentar práticas.

Já que o público da EPT, em sua maior proporção, são adolescentes e jovens, parece coerente mencionar aqui outro problema que se relaciona a esta pesquisa, a questão da “invisibilização” dos sujeitos presentes na escola a partir da categoria “alunos”. Na escola tradicional, constitui-se ao longo do tempo um problema de identidade. Elaborou-se pela classe docente um tipo “ideal” de aluno do Ensino Médio que não condiz com a realidade. Essa perspectiva é estudada por diversos autores, como Corrochano (2014) e Dayrell (2006).

Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma maneira, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. (DAYRELL, 1996, p. 139)

Esse “problema de identidade” elaborado a partir da construção da imagem de aluno *versus* imagem do jovem é ampliada na EPT, pois cria-se outra categorização: aluno e futuro trabalhador. A imagem que envolve a projeção de uma categoria homogeneizante no presente (“aluno”); e outra que se dimensiona no futuro (“trabalhador”), agrava a dificuldade de se perceber que os sujeitos presentes na escola são, além de estudantes e futuros profissionais, adolescentes e jovens que trazem para o ambiente escolar elementos da diversidade: gênero, classe social, raça/etnia, origem do campo ou urbana, experiências pessoais e expectativas diversas. Excluir a existência desse sujeito, inviabiliza a produção de sentidos para a relação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho durante o percurso do jovem estudante no Ensino Médio Integrado à EPT.

Conhecer o jovem que está por trás da imagem do aluno parece uma necessidade urgente da Educação e a Arte pode ajudar em muito a revelar dimensões dos sujeitos reais que vivenciam a condição de alunos do Ensino Médio Integrado à EPT. Nessa intenção podemos tomar a Escola como espaço sociocultural,

[...] entendida, portanto como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 1996, p. 137).

Para isso devemos considerar o estudante presente na escola como um sujeito sociocultural e levando-se em conta todas as dimensões que podem dar conta da identidade destes sujeitos.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2006, p. 138).

Numa relação entre educação e trabalho a escola deveria dotar os estudantes de conhecimentos e atitudes que possibilitasse a construção de pontes entre escola e trabalho (CORROCHANO, 2014, p. 222). A Arte pode atuar aí, através do desenvolvimento de conteúdos específicos dessa área de conhecimento e de competências de expressão, de estabelecer relações, ativar processos mentais e práticos que lidem com o desenvolvimento da criatividade e a formação estética, enfim, arte como potência, que necessita ser ativada para o desenvolvimento integral do ser humano.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa se fundamenta numa abordagem qualitativa e compreende a escola como espaço sociocultural. Nesse sentido, a investigação considerará não apenas aspectos institucionais que a estruturam, mas as dimensões relacionais que se estabelecem entre os sujeitos em sala de aula e que se conectam à dimensão da produção do conhecimento. (DAYRELL, 1996)

O *locus* de investigação será o Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do IFES *Campus* Linhares. Os sujeitos dessa pesquisa serão constituídos pelos estudantes ingressantes no ano letivo de 2018, composta por 40 alunos com idades entre 14 a 16 anos. Constitui-se assim, como uma pesquisa explicativa e exploratória visando a apreensão do objetivo desse trabalho, dirigindo-se também para a criação de um produto educacional próprio de um mestrado profissional.

Iniciaremos a pesquisa a partir de levantamento bibliográfico de temas pertinentes à pesquisa, como arte-educação, arte na educação profissional, trabalho e educação, trabalho como princípio educativo, formação integral para construção da fundamentação teórica. Procederemos a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico, Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino relacionados ao curso técnico citado, bem como leitura e análise de documentos legais relacionados ao currículo técnico integrado ao ensino médio.

Concomitantemente, realizaremos a observação participante³ nas aulas de Arte na turma do CTAII 1M da primeira série do Ensino Médio Integrado à EPT. O objetivo da observação será captar como os estudantes se apropriam da Arte no seu cotidiano. Além dos dados colhidos nos registros da observação participante, realizaremos entrevistas semiestruturadas. Passaremos a seguir ao planejamento, experimentação e criação de produto educacional que se constituirá de um Guia Didático de Arte elaborado sob as ideias centrais desta pesquisa e pela proposta triangular da Arte-Educação (contextualização/história da arte – apreciação/leitura da obra – produção artística).

O guia didático será impresso, com disponibilidade digital, no formato de material educativo de Arte, incluindo obras (pinturas, fotografias, músicas, poesias...), textos de apoio (informativos, biografias, dados técnicos, biografias, conceitos...) e estratégias de uso (usos didáticos, exercícios de análise, questões para debate, jogos, dinâmicas, ações...). O principal objetivo desse produto será desenvolver a relação entre educação e trabalho, possibilitando

³ A observação participante é considerada como uma metodologia de pesquisa que advém do campo da Antropologia e pretende ser aqui utilizada a partir da necessidade de um convívio continuado com os estudantes no sentido de investigar e obter dados sobre alguns dos assuntos centrais desta pesquisa como arte, cotidiano, identidade, subjetividade, etc. A observação participante será ativa no sentido que teremos o professor como pesquisador, e também, sujeito da pesquisa.

um debate mais amplo sobre o mundo do trabalho favorecendo a formação integral do sujeito. Procuraremos estabelecer conexões entre os temas trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta investigação e o produto educacional gerado se transformem em uma proposta possível de integração, no sentido de que esse conceito não está posto por completo no contexto da instituição onde se realizará a pesquisa empírica, a partir da disciplina de Arte e de seu potencial interdisciplinar. Acredita-se que este trabalho seja fomentador de uma prática onde a experiência gerada possa ser aproveitada pelos estudantes no conhecimento da própria realidade e na melhoria das condições de vida, levando o sujeito a estabelecer pontes entre escola e trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1999 – Ed. 7, 132p.

_____. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. P. 136-161.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MOURA, Dante. **Documento Base para a educação profissional e técnica**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC. Brasília - DF, 2007.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165. 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, 2014.

TOMÉ, Ana Clécia Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas – RS, v. 1, n. 2, 2012.

ART IN A HIGH SCHOOL EDUCATION INTEGRATED TO PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (PTE): BUILDING BRIDGES BETWEEN THE WORLD OF SCHOOL AND THE WORLD OF WORK

***Abstract:** This research aims to understand the presence of Art in Professional and Technological Education (PTE) as an integrative discipline between education and work. The matter in question that guides the research is: what would be the contributions of Art in a High School Integrated to PTE to consolidate an integrative practice between education and work? The subjects will be students entering the school year 2018. The research has as main theoretical references: Saviani (2007); Ramos (2008); Barbosa (1995); Dayrell (1996); Corrochano (2014). A qualitative, explanatory and exploratory research will be carried out through a bibliographical study, documentary analysis and participant observation in a technical course in Industrial Automation of a Federal Institute of Education. It is intended, from the reflection on the information collected in the light of the theoretical reference, the elaboration of a didactic guide for teachers of Arts that explore the relation school and work in the teaching of Arts in Professional and Technological Education. As a consequence of this work, It is hoped that the results of the research can broaden the understanding of the meaning of Art in the PTE by seeking the articulation between the world of the school and the world of work.*

Keywords: *Art-Education. High school education integrated. Professional education.*

A EXPERIÊNCIA DE JOVENS INSERIDOS EM UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESIGUALDADES.

LOPES, Samille Schmid¹ – schmid.samille@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Rua Paraíba, 29 – Funcionários.
CEP: 30130-150 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Brito, José Eustáquio de² – joseeustaquio.brito@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Rua Paraíba, 29 – Funcionários.
CEP: 30130-150 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** O presente artigo visa a conhecer e compreender a experiência de inserção de jovens em um programa de aprendizagem mantido por uma entidade sediada na capital mineira. Fundamenta-se em referências que problematizam temas como a dinâmica do mercado de trabalho em sua relação com a formação profissional, a inserção desigual da população jovem nesse mercado, bem como respostas no campo das políticas públicas capazes de proporcionar essa inserção. Em função dessa demarcação, toma por base publicações do DIEESE, MTE sobre o Programa de Aprendizagem, pesquisas disponíveis no portal da Anped e Capes que discorrem sobre o problema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa através de estudo de caso a ser realizado com jovens aprendizes da Assprom. O trabalho pretende responder à seguinte questão: de que maneira o jovem inserido no programa de aprendizagem percebe sua participação neste tipo de formação e como ele se coloca nessa vivência? Como esta experiência interfere em sua trajetória de vida? Para tanto, aprofundaremos nos estudos sobre juventude e sua relação com trabalho e educação, formação profissional, desigualdades existentes na trajetória dos jovens e a situação do mercado de trabalho principalmente no que diz respeito às primeiras experiências profissionais da juventude. Trataremos de experiência a partir da abordagem ergológica, cunhada por Yves Schwartz, visando compreender a vivência destes jovens levando em consideração suas trajetórias, realidades distintas sem deixar de*

¹ Mestranda em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais



conhecer e situá-los em um contexto que lhes é comum: a experiência de inserção no mundo do trabalho a partir do programa de aprendizagem.

Palavras chave: Programa de aprendizagem, juventude, trabalho, educação.

INTRODUÇÃO

A inserção e qualificação de jovens para o mercado de trabalho é uma demanda extremamente atual em nosso país. Muitos desses jovens ingressam cedo na vida profissional para atender a uma necessidade familiar de complemento de renda ou por desejos pessoais, e com isso logo precisam conciliar estudos e trabalho ou então, quando esta conciliação não é possível, os estudos são abandonados para que o sustento seja garantido.

Para além desta realidade, temos hoje no Brasil um cenário de significativas mudanças no âmbito das políticas sociais que afetam sobremaneira a trajetória dos jovens tais como os projetos do Novo Ensino Médio, as Reformas Trabalhista e Previdenciária etc que tendem a potencializar desigualdades como a acima mencionada, a respeito daqueles que necessitam contribuir para o sustento de suas famílias e não se dedicar exclusivamente aos estudos. De acordo com Corrochano (2014, p. 206), “para a maioria dos que tiveram acesso a esse nível de ensino (*médio*) nas duas últimas décadas, a realidade de trabalhos, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes”. Sendo assim, este fato torna-se ainda mais crítico quando temos em vista por exemplo a implantação de um ensino médio integral desvinculado de uma política de acesso à renda. Nesta proposta, para onde vão os jovens trabalhadores?

A reflexão em torno das juventudes nos remete a pensar nessa e muitas outras questões, e entender como se manifesta esse complexo universo de educação, trabalho, desigualdades sociais nas trajetórias de vida desses jovens. Trata-se de sujeitos com trajetórias de vida singulares, mas com necessidades semelhantes a de outros jovens que também buscam uma fonte de renda e que por fatores como gênero, raça/cor, escolaridade, qualificação, experiência, idade, condição social terão essa entrada facilitada ou prejudicada no mercado de trabalho. De acordo com pesquisa recente divulgada pelo Dieese, “a maioria dos jovens entre 14 e 17 anos

que trabalha (46,2%) não possui registro em carteira, o que comprova a precariedade da inserção destes jovens no mercado” (DIEESE, 2017, p. 6)

Levando em conta estes fatores mencionados, diversas leis e políticas foram implementadas visando resguardar, apoiar e qualificar o adolescente/jovem que irá buscar uma posição de trabalho remunerado. A pesquisa aqui esboçada problematiza especificamente uma delas: o Programa de Aprendizagem. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (2014), tendo em vista as exigências de qualificação e experiência apresentadas no mercado de trabalho, o programa se destina a fornecer conteúdos práticos e teóricos de maneira a formar jovens de 14 a 24 anos em uma área de atuação específica, oferecendo também um contrato de trabalho formal com duração de até dois anos e com carga horária reduzida, o que permitiria uma melhor conciliação entre trabalho e escola. Cabe no momento atual questionar esta possibilidade de conciliação no caso dos jovens que estiverem cursando o ensino médio integral, pois tal medida poderá dificultar o acesso de muitos a esse programa de formação. Temos assim mais um conflito experimentado por nossa juventude: estudar, trabalhar e possuir qualificação profissional.

Ao iniciar a busca por trabalho, enfrenta-se grande competitividade e a qualificação se faz necessária. “As mudanças realizadas no mundo do trabalho têm alterado as exigências para a entrada no mercado, tornando cada vez mais prementes as necessidades de jovens e adultos trabalhadores em aumentar sua escolaridade e qualificar-se profissionalmente” (Barbosa e Deluiz, 2008 p.7). Nesta perspectiva, alcançar o primeiro emprego, permanecer no mercado de trabalho e ainda dar continuidade aos estudos é uma dificuldade enfrentada por grande parte da juventude brasileira, o que desperta nosso interesse nesta formação que traz consigo a expectativa de que a partir dela o adolescente/jovem tenha melhores condições de se colocar no mercado e talvez, alcançar uma mudança em sua realidade social.

Para pensarmos nesse momento vivido pelos jovens, é de suma importância considerar sua singularidade e motivos que os levam a buscar este tipo de formação/experiência, bem como o sentido que eles atribuem à experiência, levando em consideração o contexto da realidade da social em que está inserido. Dessa forma, a presente pesquisa intenta responder à seguinte questão: de que maneira o jovem inserido no programa de aprendizagem percebe sua participação neste tipo de formação e como ele se coloca nessa vivência? Como esta experiência interfere em sua trajetória de vida?

Tratar de qualificação profissional e seus efeitos nos remete a pensar a realidade do capitalismo, que rege as relações na sociedade brasileira. Conforme nos diz Martins (2016, p.

35), o desenvolvimento das forças produtivas aumenta a necessidade de mão de obra qualificada, e há trabalhadores buscando formação para que possam ser empregados. Então, os interesses dos agentes de mercado e do governo se unem com o objetivo de criar programas e projetos com a finalidade de qualificar o trabalhador. Não devemos ignorar esse fato quando buscamos compreender as relações existentes no mercado de trabalho.

Apesar disso, o jovem inserido num programa de formação profissional não pode ser visto apenas como parte desse processo capitalista de atendimento a uma necessidade de mercado. Por isso, almejamos compreender sob o ponto de vista do aprendiz, o que se passa nessa experiência. O fazemos a partir do entendimento de que o ensino (seja ele propedêutico ou profissionalizante) deva ser ferramenta de conscientização do sujeito de sua realidade individual e social, mais do que apenas capacitação para exercício de uma função. Temos esse entendimento em diálogo com o pensamento de Freire (1999, p. 108), que nos diz que a cultura é também resultado do trabalho do homem, da sua capacidade de criar, recriar e atribuir sentido às suas relações.

A pesquisa se mostra relevante a partir do momento que se propõe a discutir a temática da formação profissional para a juventude, sabendo que apesar de ser uma demanda que não surgiu agora, tem se problematizado cada vez mais no cenário atual. Como aponta o Dieese (2017, p. 10), “os jovens trabalhadores enfrentam grandes dificuldades na transição escola-trabalho, em especial os provenientes de famílias com renda familiar baixa, fato que os leva a buscar trabalho remunerado mais cedo”. Essa necessidade repercute nas trajetórias trilhadas por esses jovens e poderá direcioná-los a buscar qualificação como a oferecida pelo Programa de Aprendizagem, mas nem todos terão acesso a este tipo de formação.

Entendemos, assim como para Schwartz (2003, p. 29), “que conceber (...) “formação profissional” sem se interrogar sobre o que os “formandos” já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo”. Dessa maneira, a presente pesquisa pode despertar interesse dos estudiosos das temáticas de: juventude, trabalho e educação, desigualdades sociais, formação profissional e mercado de trabalho, especialmente por se propor a apresentar uma visão holística do processo educativo que envolve o Programa de Aprendizagem, reconhecendo a voz dos sujeitos a quem o programa se destina, mas que na maioria das vezes não são ouvidos quando se pretende avaliar seus efeitos.

OBJETIVO GERAL

- Compreender como o jovem inserido no programa de aprendizagem atribui sentido à experiência de formação proporcionada pelo programa tendo como perspectiva sua inserção qualificada no mundo do trabalho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer previamente as características do mercado de trabalho para a juventude, as dificuldades encontradas nessa inserção e associá-las à experiência de vida destes jovens;
- Entender como se dá a combinação entre prática e teoria no decorrer do programa de aprendizagem, bem como a conciliação com a vida escolar (quando houver);
- Aprender o significado da participação no programa para este jovem levando em consideração sua trajetória de vida e possíveis influências na sua relação com o trabalho e formação acadêmica/profissional.

O Programa de Aprendizagem

A formação profissional iniciou-se no Brasil no século XIX, com a vinda da família real portuguesa. Segundo Cunha (2000) a aprendizagem de ofícios era destinada inclusive a crianças muito pobres, e a outros “desvalidos”. Contudo, foi apenas em 1.909 que tivemos o primeiro decreto que limitava o trabalho de menores e estabelecia diretrizes para a formação de aprendizes, determinando idade, ofícios e jornadas permitidas.

Desde então, a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, Estatuto da Criança e do Adolescente também trataram deste tema e foram solidificando as regulamentações a respeito, e em 2.000 a Lei do Aprendiz foi aprovada, surgindo então o Programa de Aprendizagem nos moldes que temos hoje.

É o programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, com especificação do público-alvo, dos conteúdos programáticos a serem ministrados, período de duração, carga horária teórica e prática, mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendizado, observando os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE nº 615, de 13 de dezembro de 2007. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2014, p. 13.)

Conforme as informações constantes no Manual da Aprendizagem, o programa visa a formação técnico-profissional de jovens e adolescentes com idade entre 14 e 24 anos,

fornecendo não apenas a carga teórica do processo de aprendizagem, mas também a prática através de contratos estabelecidos conforme lei específica.

Para Barbosa e Deluiz:

Entre as maiores dificuldades dos jovens está a conquista do primeiro emprego, uma vez que se encontram nas piores condições de competição em relação aos adultos que, com frequência, acabam preenchendo as vagas antes mesmo de serem acessadas pelos jovens, já que possuem, na maioria das vezes, escolaridade mais elevada, alguma experiência profissional e qualificação. (BARBOSA; DELUIZ, 2008, p. 6)

Dessa forma, a oportunidade em um programa de formação profissional traria ao jovem novas perspectivas e lhe permitiria um acesso inicial ao mercado de trabalho, onde poderia ampliar habilidades, conhecer as estruturas e funcionamento das relações profissionais e ainda desenvolver sua maturidade frente a situações da vida adulta. Este processo de transição experimentado pelo adolescente é de extrema importância em sua formação como indivíduo.

Estudos demonstram que o desemprego e a rotatividade são muito maiores entre os jovens – não por que eles não sabem o que querem ou por que o mercado não os queira, mas por que, na grande maioria das vezes, o ingresso no mercado de trabalho se dá de forma precária, sem acesso à qualificação adequada e com jornadas que desestimulam a continuidade dos estudos. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, p. 9)

É importante ainda ressaltar, que apesar de não ser garantia de acesso ao mercado de trabalho, a qualificação profissional é hoje em diversas situações uma exigência para que se possa competir por posições de trabalho de maneira mais justa, e com isso, ainda que a passos lentos, reduzir a desigualdade existente nessas relações. “Entenda-se que o valor dos certificados escolares no mercado de trabalho e o “capital social” constituído pela rede de contatos dos sujeitos envolvidos são cruciais para o sucesso ou fracasso do jovem.” (Teixeira e Silva, 2008, p. 9)

Em um relatório apresentado pelo IPEA a respeito do programa, Corseuil e Foguel (2016, p. 18) afirmam que “o programa amplifica a contratação por prazo indeterminado de postos formais, reduz a rotatividade e aumenta salários (...) porém, não parece elevar a capacidade dos aprendizes de acumular experiência geral ou específica no mercado de trabalho”. Dessa forma, faz-se necessário investigar de maneira mais cuidadosa os aspectos relativos ao programa e à maneira como se dá a transmissão de conhecimento por parte das instituições formadoras e das empresas onde se dá a prática; sem contudo desconsiderar o resultado positivo no que diz respeito à permanência no mercado de trabalho. Com base neste relatório acima mencionado, foi emitido outro parecer acerca do programa:

A aprendizagem inova em relação a programas tradicionais de qualificação por incluir uma experiência *in-loco* como parte do programa. Isso coloca os jovens em contato direto com as empresas formais, o que pode ser uma forma de estimular o emprego formal entre os jovens. De fato, há evidências de que a aprendizagem aumenta as chances de o jovem conseguir um emprego subsequente com contrato formal por prazo indeterminado. (CORSEUIL, FRANCA E POLOPONSKY, 2016, p. 193)

A respeito da necessidade de qualificação já tratamos arduamente nesta exposição, e também do momento delicado experimentado pelos jovens ao entrar no mundo do trabalho. Tratamos também das características do programa, e o que ele se propõe a fazer ou entregar à sociedade. Porém alguns pontos são relevantes sob o ponto de vista da educação.

Em uma pesquisa realizada em Curitiba, publicada em 2010 e que tratava dos aspectos psicossociais desta formação, Oliveira levanta alguns pontos percebidos no contato com estes jovens: “os aprendizes almejam demasiadamente uma nova condição social, imputando ao curso de aprendizagem o caminho para alcançar esta condição. (...) O que se percebe é que o desejo de um futuro melhor é individual sendo que sucesso e fracasso dependem tão somente dos esforços do aprendiz.” (p. 69). A partir deste entendimento, ela nota que os jovens inseridos no programa demonstram acreditar que aquela é a sua grande chance e que o sucesso depende dele. Oliveira afirma ainda:

Este “princípio do mérito” faz com que os aprendizes encarem as questões como sucesso e fracasso como se fosse exclusivamente problema seu, sem levar em conta a influência da estrutura econômica e social na qual estão inseridos e os efeitos desta estrutura na sua formação, corroborando com a premissa de que o aprendiz é um ser oprimido, na medida em que não leva em consideração a sua própria historicidade e temporalidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 74)

A pesquisadora fala ainda da ausência de uma educação formadora do sujeito, libertadora conforme nos diz Paulo Freire. Em sua análise ela aponta que as relações de dominação existentes entre empregador-empregado são naturalizadas e ainda se apresenta como solução a adaptação dos jovens ao sistema (FREIRE, p. 75).

Em outra pesquisa a respeito do programa, realizada em Fraiburgo/SC, cidade essencialmente agrícola, Martins aponta que “o jovem trabalhador que está iniciando sua trajetória profissional qualifica-se de acordo com os interesses do mercado capitalista em áreas de eletroeletrônica, metalmecânica, tecnologia da informação, ou mesmo na área do agronegócio auxiliar administrativo e financeiro da empresa rural.” (MARTINS, 2016, p. 176). Dessa maneira, nota-se que este jovem não tem a oportunidade de escolher uma profissão, ou buscar algo que corresponda às suas aptidões, habilidades e interesses.

No que diz respeito à realidade social e escolar dos jovens inseridos no programa, trago novamente a problematização referente ao novo Ensino Médio. É provável que a partir de sua

implantação o acesso à aprendizagem não será possível àqueles que estiverem inseridos na escola integral, limitando ainda mais a participação dos jovens a esta qualificação.

Conforme já dissemos antes, não é nosso interesse desacreditar o programa, mas sim compreendê-lo sob vários aspectos e entender o sentido atribuído a essa experiência pelos jovens inseridos na formação.

METODOLOGIA

A pesquisa será realizada com base na abordagem qualitativa mediante estudo de caso com o objetivo de identificar os sentidos da experiência da formação escolar e profissional vivenciadas por jovens inseridos no programa de aprendizagem, na Assprom. Tal método foi escolhido levando em conta as seguintes características:

como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. [...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais [...]. (YIN, 2001, p. 21).

Os sujeitos da pesquisa são jovens que estão no segundo ano do programa, que pode ter duração de até dois anos. A Assprom

é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, beneficente de assistência social que, desde 1975, profissionaliza e orienta adolescentes e jovens de famílias em situação de vulnerabilidade social, por meio dos programas socioassistenciais – adolescente trabalhador e de aprendizagem. Seus programas têm como objetivo a inclusão social e o exercício da cidadania plena.(ASSPROM)

Para além da formação profissional, a instituição ampliou sua atuação acompanhando os adolescentes em sua vida familiar, escolar e na comunidade. Oferece ainda orientação pessoal e psicológica, atividades de esporte, lazer e cultura, com objetivo de formação integral dos jovens e não apenas a inserção no mercado de trabalho. “As atividades têm por objetivo desenvolver as potencialidades dos adolescentes trabalhadores e aprendizes e possibilitar o acesso aos seus direitos sociais” (ASSPROM, 2017).

A entidade pretende ser referência na promoção social de adolescentes através da integração destes ao mundo do trabalho, atuando na capital e interior de Minas Gerais. Para desenvolver sua missão institucional, estabelece parceria com órgãos públicos e empresas privadas. (ASSPROM, 2017).

Para a realização da pesquisa, em um primeiro momento, faremos a revisão bibliográfica da literatura da área, visando embasar a etapa posterior. Esta será construída mediante observação direta e interlocução com técnicos responsáveis pela gestão do Programa de

Aprendizagem com o objetivo de conhecer a instituição, sua forma de trabalho e o perfil de seu público, e também interagir com algumas das atividades ministradas. “Assumindo-se que os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes.” (Yin, 2001, p. 115). Dessa forma, consideramos este método de coleta de dados importante para a pesquisa proposta.

Após esta vivência, serão elaborados os roteiros de entrevistas e formulários que serão aplicados. É nossa intenção que o jovem fale livremente sobre sua experiência no programa. Para provocar a explicitação da experiência, realizaremos entrevistas semi-estruturadas com alguns direcionamentos necessários, mas permitindo uma espontaneidade e naturalidade por parte dos entrevistados. Em conjunto, trabalharemos com um formulário trazendo questões mais objetivas como: idade, raça/cor, gênero, vinculação familiar, escolaridade, etc. Tal instrumento é necessário para que não deixemos passar informações importantes sobre quem são estes jovens que buscam a aprendizagem e em que realidade estão inseridos.

Na sequência, realizaremos a etapa de aplicação dos roteiros de entrevista cuja interpretação dos dados obtidos será feita utilizando-se técnicas da análise do discurso. Esses passos aqui sintetizados concorrerão para a finalização da pesquisa.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

Para realização da pesquisa, seguiremos o seguinte cronograma:

Atividades	CALENDÁRIO												
	2017	2018											
	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Revisão bibliográfica focada na literatura a respeito das relações entre juventude, trabalho e educação; programa de aprendizagem; mercado de trabalho; ergologia e desigualdades sociais, raciais, de gênero, etc.	X	X	X										
Encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa	X	X											
Levantamento dos dados referentes ao Programa de Aprendizagem e estatísticas referente à juventude no que diz respeito a trabalho e educação.		X	X										
Iniciar a pesquisa de Campo através de observação direta na Assprom, conhecimento da instituição e suas atividades.				X									
Elaboração dos Roteiros de Entrevista e formulário a serem utilizados na próxima etapa.				X	X								
Realização das entrevistas / registro da memória					X								
Organização dos dados coletados.						X							
Análise dos dados obtidos						X							

Elaboração de relatório parcial da pesquisa para a qualificação junto à banca examinadora						X	X						
Qualificação							X						
Sistematização e incorporação das sugestões e críticas ao relatório parcial, formuladas pela banca examinadora.								X	X	X			
Elaboração e apresentação do relatório final da pesquisa.											X	X	
Preparação de artigos visando à publicação da pesquisa em revistas especializadas e qualificadas da área de Educação.													X

REFERÊNCIAS

ASSPROM. Associação Profissionalizante do Menor. Disponível em: <<http://www.assprom.org.br/>>.

BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. Juventude, trabalho e educação profissional: o programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2008.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-228.

CORSEUIL, Carlos Henrique; FOGUEL, Miguel. **A aprendizagem e a inserção de jovens no mercado de trabalho: uma análise com base na RAIS**. IPEA, Brasília: 2016. 22p.

CORSEUIL, Carlos Henrique; FRANCA, Maíra; POLOPONSKY, Katcha. Trabalho informal entre os jovens brasileiros: considerações sobre a evolução no período 2001-2013. In: Org: SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa. **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas**. IPEA, Brasília: 2016. p.177-198.

CUNHA. Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, São Paulo, p. 89-193, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>>.

DIEESE. **Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda 2016: análise de indicadores selecionados**. São Paulo: DIEESE, 2017. 50p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARTINS, Juliana Aparecida Cruz. **Ser jovem trabalhador: entre a conformação à reprodução metabólica do capital e sua superação**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. 2016, 243p.



MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Manual de Aprendizagem:** o que é preciso saber para contratar o aprendiz.. 2014. Disponível em:
http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A454D74C101459564521D7BED/manual_aprendizagem_miolo.pdf

OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. **Jovens aprendizes:** aspectos psicossociais da formação para a vida. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Pós Graduação em Educação. 2010, 99p.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 1, p. 21-34, 2003.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. SILVA, Veleida Anahy da. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2008.

YIN, K. Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

TRABALHO (DO) MENOR: ENTRE O DISCURSO E O SENTIDO SOBRE O TRABALHO PROTEGIDO DO APRENDIZ, À LUZ DAS CLINICAS DO TRABALHO

Vanessa Carolina Neves dos Santos¹ – vanessa.psicologia@yahoo.com.br
PUC Minas, Programa de Pós-graduação em Psicologia
Avenida Itaú, 525, Bairro Dom Cabral
30535-012 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

José Newton Garcia de Araújo² – jinga@uol.com.br
Instituição de Ensino, Faculdade ou Departamento
Avenida Itaú, 525, Bairro Dom Cabral
30535-012 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento, iniciada em março de 2017 através do Pós-Graduação em Psicologia da PUC/MG, e objetiva relacionar o Sentido que o Trabalho Protegido tem para jovens aprendizes com o Discurso sobre Trabalho presente na Lei da Aprendizagem a fim de analisar seus pontos de convergência e divergência. O trabalho protegido se refere às normas que regulamentam a inserção juvenil no mercado de trabalho. Para isso faremos uma análise da concepção de Trabalho presente na Lei da Aprendizagem de 2000; realizaremos Grupos Focais e Observações Participantes com jovens aprendizes do Centro de Integração Empresa Escola, em Belo Horizonte; interpretaremos os dados de campo e a Lei da Aprendizagem pela Análise do Discurso, amparados na revisão bibliográfica das Clinicas do Trabalho. Compreendemos como Discurso a linguagem que já se encontra institucionalizada. Já os Sentidos são as apropriações singulares, logo são múltiplos, temporais, sociais e se localizam na experiência. Percebemos na juventude brasileira o processo de transição da infância para a vida adulta, cuja contribuição vem com a inserção no mercado de trabalho, por isso trabalharemos nessa*

¹ Mestranda em Processos Psicossociais pela PUC Minas. Especialista em Intervenção Psicossocial no contexto das Políticas Públicas pela Faculdade UNA. Psicóloga formada na PUC Minas. Atualmente é Instrutora de Aprendizagem do Centro de Integração Empresa Escola

² Bacharel em Filosofia (1972) e graduado em Psicologia (1973) pela UFMG; mestrado em Filosofia pela UFMG (1983); doutorado em Psicologia pela Université de Paris VII (1990), pós-doutorado no Centre de Recherche Sens, Éthique et Société, CNRS / Université Paris-Descartes (2008). Professor aposentado do Depto. de Psicologia da UFMG, atualmente é professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), na graduação e no programa de pós-graduação em Psicologia.

pesquisa com a concepção etária da Lei da Aprendizagem, 14 e 24 anos de idade. Partimos de uma perspectiva crítica em Psicologia do trabalho. A Psicologia do Trabalho estuda a relação dialética entre subjetividade, contexto histórico e social. Ela se interessa pelo sujeito que trabalha, buscando empoderá-lo pelo/no trabalho, concebido como atividade transformadora de si e do mundo.

Palavras-chave: *Juventude e trabalho. Lei da aprendizagem. Sentido do trabalho. Discurso sobre trabalho.*

1 INTRODUÇÃO

Pretendemos com essa pesquisa relacionar o Sentido que o Trabalho Protegido tem para jovens aprendizes com o Discurso sobre Trabalho presente na Lei da Aprendizagem (Lei 10097/2000), a fim de analisar seus pontos de convergência e divergência.

A Lei da Aprendizagem é a mais recente normativa que regulamenta o trabalho juvenil e prevê uma formação teórico-profissional correspondente a 30% da carga horário total do contrato. Essa formação se associa à atividade prática do aprendiz e objetiva formar o jovem para a atividade que exerce na empresa, apoiá-lo na adequação das exigências e expectativas sobre seu trabalho e acompanhar se a lei está se cumprindo.

Hoje trabalho como Instrutora de aprendizagem, leciono no Centro de Integração Empresa Escola, uma ONG (Organização Não Governamental) conveniada ao Ministério do Trabalho, que oferta essa formação teórica exigida em lei, e foi inserida nesse campo, operacionalizando essa normativa, que esse problema de pesquisa me interpelou.

Na minha prática percebi o quanto as vagas de aprendizagem são concorridas, são muitos jovens à procura dessa modalidade de inserção profissional, minha primeira questão foi, o que os motiva? A carga horária reduzida? As atividades? O curso? A remuneração? A perspectiva de construir carreira a partir da Aprendizagem? Ou será essa a oportunidade que mais se apresenta aos jovens?

Quando iniciam percebo muitas expectativas, que se frustram no caminho, a remuneração logo é insuficiente, a grande maioria dos jovens se acha mal pagos, as atividades de grande parte são repetitivas e eles afirmam ter mais para oferecer, mas se veem impedidos, daí outra

questão, o que os impedem? A inflexibilidade da lei da aprendizagem? A desconfiança das empresas de colocar atividades mais complexas nas mãos de inexperientes?

Quando os jovens se dão conta dessas questões, também sem respostas, começa a desmotivação, atrasos e faltas sem justificativa, queda no desempenho de trabalho, noto até o aumento no número de afastamentos médicos, por curtos períodos. Enfim, foi em meio a tantas questões que formulei meu problema de pesquisa: Qual o sentido que esses jovens atribuem à sua prática? Em que medida o discurso legal interfere nessa construção? Quem, ou o que, o trabalho protegido realmente protege?

Baseada numa leitura crítica da Psicologia do Trabalho essa pesquisa aborda a dimensão psicossocial da atividade laboral. Trabalhar significa não só mover a economia com produções de bens e serviços, possibilitando o consumo, mas tem principalmente uma importância subjetiva, corroborando para formações identitárias na medida em que atribui ao sujeito trabalhador uma posição social.

Na adolescência ocorrem construções identitárias, no Brasil esse momento é marcado principalmente pela transição da infância para a vida adulta, o que sem dúvida passa pela emancipação financeira. A inserção no Mercado de Trabalho corrobora para isso, tanto que nessa idade o que normalmente os motiva a trabalhar é a remuneração, que em curto prazo torna-se insuficiente, desafiando-os a construir novos sentidos para suas inserções laborais. Portanto, compreendê-los implica estudar parte do processo de subjetivação juvenil.

Outro ponto importante é que apesar dos avanços na Política Pública sobre a temática do trabalho infanto-juvenil, observados na legislação brasileira, como Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei da Aprendizagem de 2000 e Estatuto da Juventude de 2013, muitos jovens ainda têm seus direitos violados em suas atividades laborais. Ainda existe trabalho infantil, escravo, informal e ilegal. Como afirma Filgueiras, “tomando em consideração a variedade de problemas específicos de inserção laboral entre jovens, de acordo com suas características educacionais, socioeconômicas e de gênero, as políticas públicas têm o desafio de oferecer respostas diversificadas” (2016; p. 132). Compreender o discurso sobre trabalho presente na lei da aprendizagem, contrapondo à construção de sentido por parte dos jovens aprendizes beneficiários dessa política evidenciará os possíveis embates na mudança dessa problemática.

Compreendemos como discurso a linguagem que já se encontra institucionalizada, por isso têm uma progressão temporal, são normas, códigos leis que ordenam a convivência social. Já

os sentidos são as apropriações singulares das produções discursivas no cotidiano, logo, os sentidos são múltiplos, temporais, sociais, históricos e se localizam na experiência.

Metodologicamente realizaremos Grupos Focais e Observações Participantes com jovens aprendizes do Centro de Integração Empresa Escola, em Belo Horizonte. Interpretaremos os dados de campo e o estudaremos a lei da aprendizagem pela Análise do Discurso, amparados na revisão bibliográfica das Clínicas do Trabalho. Compararemos o discurso sobre trabalho desse recorte legal com os sentidos que os aprendizes atribuem à sua prática, a fim de identificar seus pontos de convergência e divergência.

2 PERCURSO HISTÓRICO DO TRABALHO PROTEGIDO

O trabalho protegido se refere às normas que regulamentam a inserção do jovem no mercado de trabalho, como uma estratégia de emancipação econômica e social caracterizada, acima de tudo, pelo aprendizado.

Com a Revolução Industrial a demanda por mão de obra fez com que vários públicos se inserissem no mercado de trabalho, dentre eles mulheres e crianças. As condições de trabalho nessa ocasião eram muito precárias e havia uma exploração de mão de obra barata, crianças trabalhavam de 14 a 16 horas por dia para receberem um salário irrisório.

Segundo Amaral e Oliveira (2008) no Brasil o Código de Menores, de 1927, que trouxe maior repercussão sobre o trabalho infanto-juvenil, mas o assunto passou a ser tratado constitucionalmente em 1934. A idade mínima para o trabalho foi revista com o passar do tempo. Em 1946 ela foi de 14 anos de idade, já em 1967 reduziu para 12 anos e na Constituição de 1988 (CF/88) retomou-se a idade mínima de 14 anos cuja legalidade vigora até os dias atuais.

Em seu capítulo V, artigos de 60 a 69, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (ECA/90), fala do direito a profissionalização e à proteção no trabalho. Neles observa-se que alguns pontos prioritários ao se tratar de trabalho protegido: Concepção de juventude como momentos peculiar de desenvolvimento, portando as responsabilidades e exigências do trabalho devem ser coerentes com essa etapa do desenvolvimento. Também prioriza a formação escolar regular, não podendo o trabalho ser incompatível com as responsabilidades escolares.

A lei da aprendizagem, sancionada em 2000 (LA/00) e ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, estabelece formato e critérios para o trabalho protegido de jovens, complementando as sanções da CF/88 e ECA/90.

E por fim, outro marco legal é o Estatuto da Juventude, de 2013 (EJ/13). Em sua seção III contribui principalmente com responsabilização do poder público em garantir o direito dos jovens à profissionalização, ao trabalho e renda.

3 DISCURSO E PRÁTICAS DISCURSIVAS: PRODUÇÕES DE SENTIDOS NO COTIDIANO (DO TRABALHO)

O trabalho ocupa um lugar de grande importância para a humanidade, é essa atividade que permite ao homem significar a si e aos outros através do que produz, dimensionando a condição processual e histórica da civilização e estabelecendo laços sociais. A Psicologia do Trabalho estuda a relação dialética entre subjetividade e contexto social através da atividade, entendendo o trabalhador como sujeito ao mesmo tempo histórico, social e subjetivo. Ela se interessa pelo sujeito que trabalha, buscando empoderá-lo pelo/no trabalho, concebendo trabalho como toda atividade intencional e transformadora que visa um objetivo.

Recorreremos a essas construções teóricas para realizar a nossa, dispo de alguns de seus conceitos para nos ajudar na análise aqui proposta, por hora dialogaremos sobre Discurso e Sentido, conceitos fundamentais para essa pesquisa.

Falaremos de Sentido à luz da Psicologia Social, nas leituras de Spink (2013), e Psicossociologia do Trabalho, por Coutinho e Oliveira (2017) e Barus-Michel (2005).

Todos esses autores concordam que a construção de sentido ocorre no cotidiano, para Coutinho e Oliveira (2017, p. 83), “cotidiano refere-se aos acontecimentos corriqueiros do dia a dia, os quais, mesmo em sua singularidade, relacionam-se com os processos sociais mais amplos”, portanto sentido é temporal, dialógico, social e se dá através da experiência. Segundo Spink (2013):

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica nas relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações em sua volta (SPINK, 2013, p.22)

Os sentidos não são descolados das vivências, muito pelo contrário, são por elas que ele se compõe, ele é inseparável da ação e é justamente por isso que a psicossociologia do trabalho se propõe estudar essa categoria, já que trabalho é ação.

Spink apresenta de maneira didática que a construção de sentido se dá na constante e indissociável relação entre Discurso e Práticas Discursivas, dispondo da Linguagem em Uso. Esse termo remete ao caráter histórico, cultural e temporal da linguagem, tríade fundamental para a Psicologia Social. Quando essa Linguagem em Uso é institucionalizada, em leis, por exemplo, chamamos de Discurso e justamente por isso são mais regulares e tendem a progressão temporal, é a “linguagem social”. Já as Práticas Discursivas são “a linguagem em ação” (p. 5), nelas localizamos a produção de Sentido no cotidiano, envolvendo o Discurso, conteúdo e interlocutores, também chamados de vozes.

As Produções de Sentido no cotidiano se dão pelas Práticas Discursivas, que envolvem o conteúdo do que é dito, as vozes (ou interlocutores) e os Discursos (linguagem em uso institucionalizada). Esses Sentidos produzidos são sempre histórico, cultural, temporal.

Na perspectiva do trabalho observamos essa relação entre Discurso e Práticas Discursivas com os estudos sobre Trabalho Real e Trabalho Prescrito. O prescrito representa o discurso, confere ao trabalhador o que e como as atividades devem ser feitas, ele é importante, pois ordena as ações no trabalho. No entanto existem muitos atravessamentos que desafiam o trabalhador em seu poder inventivo, já que não existe prescrição para todos os acontecimentos possíveis, aí temos o trabalho real. Trabalho real e prescrito, assim como discurso e práticas discursivas caminham juntos, mas num constante movimento de aproximação e distanciamento, e é nesse entremeio que ocorrem as construções de sentido.

Por essa via, o estudo das práticas cotidianas no trabalho constitui-se como a investigação detalhada do trabalho real, daquilo que de fato acontece nas situações concretas de trabalho e da decorrente exigência de mediação humana. (COUTINHO; OLIVEIRA, 2017, p. 85)

Até aqui fica claro o caráter temporal das Produções de Sentido no cotidiano, via análise das Práticas Discursivas. Essa temporalidade não se refere à lógica progressiva, ou “evolutiva” da linguagem, ou seja, a Produção de Sentido não ocorre de maneira linear, mas num diálogo contínuo entre Sentidos novos e antigos (p.9). Spink trabalha com três tempos históricos “o tempo longo, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o tempo vivido, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o tempo

curto, marcado pelos processos dialógicos.” (2013, p.10). Essa leitura temporal permite compreender as regularidades e as singularidades, o que possibilitam o compartilhamento vindo dos Discursos e as reelaborações próprias das Práticas Discursivas.

A compreensão das construções de sentido no cotidiano evoca esses três tempos: o tempo longo, que confere a dimensão permanente do Discurso, da Linguagem em uso institucionalizada; do Tempo vivido, próprio do imediato, das Produções de discursivas no cotidiano; e o Tempo curto, onde encontramos a concretude da vivência do tempo, em que os Tempos Longo e Vivido estão presentes, ele é o encontro desses dois tempos, onde Discurso e Produções Discursivas possibilitam as construções de Sentido.

Concluindo com Spink (2013):

Portanto, para compreendermos o modo como os sentidos circulam na sociedade é necessário considerar as interfaces desses tempos – longo, vivido e curto –, nos quais se processa a produção de sentido. Resulta daí que a pesquisa sobre produção de sentido, cujo foco é o contexto de sentido³ (na acepção de Bakhtin), é necessariamente um empreendimento sócio histórico e exige o esforço transdisciplinar de aproximação ao contexto cultural e social em que se inscreve um determinado fenômeno social. (SPINK, 2013, p.13)

Barus-Michael (2005) também relaciona temporalidade e sentido, para ela são as construções de sentido que permitem ao homem o sentimento de continuidade, são elas que enlaçam passado, presente e futuro, se existe um esvaziamento nessa construção, conseqüentemente também haverá uma dificuldade da pessoa em projetar-se para o futuro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo para nossa pesquisa supomos que os sentidos que os jovens aprendizes atribuem ao trabalho relaciona-se diretamente com o que sonhará para seu futuro profissional, e estando os sentidos intrinsecamente associados à experiência, nos interessa estudar mais sobre as atividades que esses jovens realizam, elas podem influir nas construções de sentido, que refletem nos seus anseios.

O sujeito fazedor de sentido trabalha para se recapitular no seu passado, como se projeta no futuro que ele deseja e teme; tenta ajustar nele o seu presente a fim de

³ Sentido firmado no contexto em que ocorrem as palavras.

poder contar a si mesmo, fazer da sua vida uma história, uma trajetória orientada, decididamente por ele, infelizmente pelos outros, temerariamente pelas circunstâncias. Uma vida sem esperança é uma vida da qual o sujeito não pode conceber a sequência: o sentido tem a ver com o sentimento de manter domínio do desenrolar da sua história, a capacidade de orientar a sua trajetória, prosseguir fins, não podendo decidir o fim. (p. 247)

Ao falarmos dessa relação entre atividade, sentidos e perspectivas para o futuro, recorreremos ao conceito da Atividade Impedida, da Clínica da Atividade de Yves Clot. Ele fala que a atividade real é sempre maior que a atividade realizada, porque ela incorpora a atividade impedida.

Para cada atividade que se realiza, outras mais estão impedidas de se realizar, os motivos são vários, cabe a análise das atividades para esse diagnóstico. Mas o que nos interessa é que atividade realizada não contempla plenamente a vivência de um trabalhador, já que ao fazer uma tarefa de uma maneira, necessariamente outras tantas possibilidades são abortadas.

Quanto mais prescritivo e mecânico for o trabalho, tanto mais elevada será a proporção de atividade impedida, tanto menos o trabalhador terá lugar para seu potencial inventivo e criativo, portanto existe uma relação direta entre trabalho prescrito e atividade impedida. Retomando a discussão anterior podemos supor nos casos em que as atividades impedidas predominam, a construção de sentido vai se esvaziando, cada vez menos o trabalhador encontrará sentido no que faz e tão pouco construirá perspectivas para o futuro, o contrário também se verifica, quanto menos atividade impedida (maior o potencial inventivo) maiores as possibilidades de construção de sentidos e de perspectivas para o futuro. Baseado no que abordamos até aqui, apresentamos essa leitura possível para o trabalho juvenil como aprendiz. Portanto, o sentido que nos referimos nessa pesquisa são as significações singulares que os sujeitos constroem na cotidianidade, a partir de suas experiências, ele é “a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (AGUIAR, 2015. p.160) e como cotidiano é ação, daí a importância de consideramos o trabalho como fonte em potencial para construções de sentidos, que podem ou não corroborar para a elaboração de sonhos futuros desses jovens que se iniciam no mercado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria das Graças M.;



FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015.

AMARAL, Vilma Aparecida do; OLIVEIRA, Douglas Henrique de. Do direito à profissionalização e da proteção no trabalho ao adolescente à luz do estatuto da criança e do adolescente. **Revista de Direito Público**. Londrina: v. 3, n. 3, P. 163-179, set/dez. 2008.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugêne; LÉVY, André. **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa: ClimepsiEditores, 2005.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei no 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

_____. Decreto no 5.598, de 1 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 dez. 2005.

_____. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 ago. 2013.

COUTINHO, Maria Chalfin; OLIVEIRA, Fábio de. Algumas ferramentas teóricas para o estudo psicossocial do trabalho: práticas cotidianas, processos de significação e identidades. In: BERNARDO, Marcia Hespagnol; COUTINHO, Maria Chalfin; SATO, Leny. **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Políticas públicas e inserção laboral dos jovens: algumas experiências na América Latina. In: FILGUEIRAS, C. A. C.; MEDEIROS, R. **Jovens, trabalho e políticas públicas: anseios e desafios**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2013.

WORK (OF) MINOR: BETWEEN THE SPEECH AND THE SENSE ON THE PROTECTED WORK OF THE APPRENTICE, IN THE LIGHT OF WORK CLINICS

Abstract: This article refers to a master's degree research in progress, started in May of 2017 through Postgraduate in Psychology of PUC/MG and with purpose to relate the sense that

Protected Work has for Young Apprentice with discourse about Work present in the “Young Apprentice” Law in order to analyze their convergence and divergence points. The protected work refers to the norms that regulate the youth insertion on the labor market. For this, an analysis of the conception of Work present in Apprentices Law of 2000 will be made; Focus Groups will be performed and Observations Participants with young apprentices from the “Centro de Integração Empresa Escola”, in Belo Horizonte city; the field data will analyze and the Apprentice Law by Discourse Analysis, supported by the bibliographical review of the Work Clinics. Understands as Discourse the language that is already institutionalized. The Senses are the singular appropriations, so they are multiple, temporal, social, are located in experience. Perceive in the Brazilian youth the process of transition from childhood to adulthood, whose contribution comes with the insertion in the labor market, that’s why, we will work on this research with the age conception of the Apprentice Law, 14 and 24 years old. We start from a critical perspective in work psychology. The Psychology of Work studies the dialectical relationship between subjectivity, historical and social context. It is interested in the subject who works, seeking to empower her / him in the work, conceived as transforming activity of self and of the world.

Keywords: *Youth and job. Apprentice’s Law. Work sense. Discourse about work.*
