

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira

DA ESCOLA AO TRABALHO:

Competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de
química da Escola Técnica da UFRGS.

PORTO ALEGRE

2006

Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira

DA ESCOLA AO TRABALHO:

Competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de
química da escola técnica da UFRGS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Porto Alegre

2006

Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira

DA ESCOLA AO TRABALHO:

Competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de
química da escola técnica da UFRGS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 14/08/2006

Prof. Dr. *Jorge Alberto Rosa Ribeiro (orientador)*

Prof^a. Dr^a. Elizabete Zardo Burigo

Prof^a Dra. Marise Nogueira Ramos

Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi

Para o meu pai, fonte inspiradora. Durante o período em que viveu acreditou e me fez acreditar que um novo mundo era possível. Morreu acreditando. Eu continuo...

Ao concluir este trabalho, quero agradecer à Elige, minha companheira amada, aos meus filhos, Gabriel e Luciano e minha enteada Nina, todos por serem o que são e por estarem junto de mim. Aos meus amigos e colegas da Escola Técnica da UFRGS e meus colegas de jornada na Faced. Ao Sérgio, amigo de todas as horas, pelas dicas no inglês. Ao professor, orientador e incentivador Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro.

RESUMO

O debate sobre a relação entre educação e trabalho volta com força a partir da reforma da educação técnica-profissional de 1997. A relação entre essa modalidade de ensino com os demais níveis e, em especial, sua relação com o mundo do trabalho passa a desafiar diferentes atores: governo, empresários, professores, alunos, trabalhadores, intelectuais, na busca de definições e procedimentos capazes de dar conta às novas necessidades oriundas da reconfiguração dos processos produtivos.

A presente dissertação procura contribuir para o debate sobre a inserção profissional dos jovens a partir da educação técnica-profissional. Para tanto propõe a discussão sobre as relações entre escolaridade e emprego, as noções de competência como organizadora da educação técnica como contraponto às visões herdadas do mercado do trabalho e da função das escolas, tanto no desenvolvimento dessas competências quanto como rede de relacionamento capaz de patrocinar o acesso ao emprego desses jovens.

Neste trabalho são apresentados os resultados das mais recentes pesquisas que relacionam o nível de escolaridade e emprego e as diferentes interpretações sobre competência e seu papel na organização da educação técnica. Também é feito um breve histórico da educação profissional, incluindo a Escola Técnica da UFRGS e do Curso Técnico em Química, local onde foi realizada a pesquisa.

O estudo de caso envolve alunos formandos do Curso Técnico em Química da Escola Técnica da UFRGS, cujo objetivo principal é o de apresentar um olhar distinto daquele que vem sendo sistematicamente norteador das políticas públicas.

Pretende-se compreender os fatores que levam os jovens a buscar essa modalidade de ensino: suas motivações, o entendimento que possuem sobre competência como organizadora dos currículos escolares e estruturadora dos postos de trabalho. O resultado leva ao sonho de que seja possível, de alguma forma, construir uma idéia de educação técnica-profissional que não fique refém dos interesses mercadológicos ou como política pública compensatória, mas como parte do processo de construção de cidadania que tenha o trabalho como princípio educativo.

Observa-se que os estudantes que buscam essa modalidade de ensino são parte integrante dos grupos sociais mais vulneráveis às conseqüências da retração do mercado de trabalho. A escola profissional técnica de nível médio é reconhecida tanto como espaço de aprendizagem quanto de rede de relacionamento, facilitadores da inserção profissional.

Palavras-chave

Educação técnica-profissional; competência; inserção profissional.

ABSTRACT

The debate about the relation between education and labor returns strongly since the Technical and Professional Education Reform from 1997. The relation between this sort of education and other education levels and, specially, its relation with the World of Labor begins to challenge different actors: government, entrepreneurs, teachers, students, workers, intellectuals in search of definitions and procedures able to cope with the new necessities resulting from the rearrangement of the productive processes.

This dissertation aims at contributing to the debate about the professional insertion of young people. It proposes the discussion about the relation between schooling and employment; the concepts of competence, as organizer of Technical Education instead of visions inherited from the labor market; and the role of the school in regards to the development of this competence and as a relationship network able to provide access to jobs.

This work shows the results of the latest researches relating schooling levels with job and the different interpretations about competence and its role in the organization of Technical Education. A short historical of the Professional Education is shown as well, including the Escola Técnica da UFRGS (UFRGS's Technical School) and the Curso Técnico em Química (Technical Course in Chemistry), where the researches took place.

The case-study involves graduating students from Technical Course in Chemistry of the UFRGS's Technical School and aims to present, from their standpoint, a distinct perception from that has systematically been the guide-line of the public policies.

This work aims to understand which factors lead young people to search this kind of education. Their motivation and understanding about competence as organizer of both school curriculum and employment. The result suggests the dream that is somehow possible to build an idea of a technical and professional education so that it doesn't be hostage of market interests and it doesn't be a compensatory public policy only, but part of the process of building citizenship instead, having Labor as educational principle.

We can observe that the students who search this kind of Education belong to the social groups most vulnerable to the consequences of the Labor Market retraction. The Middle Level Technical and Professional Education is recognized both as a learning space and as a relationship network, two contributors to professional insertion.

Keywords: Technical and Professional Education; competence; professional insertion.

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Taxa de desemprego observada entre homens e mulheres no Brasil</i>	2
<i>Tabela 2 - Taxa de desemprego, por atributo pessoal Região Metropolitana de Porto Alegre. 1993 / 2004.</i>	2
<i>Tabela 3 - Taxa de desemprego da população acima de 16 anos e de jovens de 16 a 24 anos. Regiões Metropolitanas - 1999</i>	2
<i>Tabela 4: Taxa de desemprego dos jovens de 16 a 24 anos, segundo sexo e faixa etária – Regiões Metropolitanas – 1999.</i>	2
<i>Tabela 5 – Distribuição dos ocupados, segundo a escolaridade, no município de Porto Alegre – 1995/2000 (%).</i>	2
<i>Tabela 6: Distribuição dos desempregados jovens por nível de instrução. Regiões Metropolitanas – 1999.</i>	2
<i>Tabela 7 - Distribuição dos desempregados, segundo nível de instrução na Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 - 2004.</i>	2
<i>Tabela 8 - Tempo médio de procura dos desempregados na faixa etária dos 16 aos 24 anos, segundo o nível de instrução Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 - 2004(em semanas).</i>	2
<i>Tabela 9 – Distribuição dos ocupados, segundo o nível de instrução na Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 – 2004 (%).</i>	2
<i>Tabela 10- Taxas de desemprego total (1), segundo nível de instrução, em Porto Alegre -1995/2000 (em %).</i>	2
<i>Tabela 11 - Taxas de Desemprego, segundo Nível de Instrução na Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 – 2004 (%).</i>	2
<i>Tabela 12 – Distribuição dos ocupados, segundo a escolaridade, no município de Porto Alegre – 1995/2000 (%).</i>	2
<i>Tabela 13 – Evolução da população urbana.</i>	2
<i>Tabela 14 – Matrículas nos diferentes níveis e modalidade de ensino, por dependência administrativa – 2003 a 2005.</i>	2
<i>Tabela 15 – Distribuição das vagas no ensino profissionalizante de nível técnico segundo a dependência administrativa-2004.</i>	2
<i>Tabela 16 - Evolução das matrículas no ensino médio, concluintes e matrículas no ensino técnico. _</i>	2
<i>Tabela 17 - Anos médios de estudo (1) da População em Idade Ativa (PIA), por faixa etária. Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 – 2004.</i>	2
<i>Tabela 18 – Distribuição dos alunos da Escola Técnica segundo o sexo.</i>	2
<i>Tabela 19 - Distribuição dos alunos da Escola Técnica segundo a idade.</i>	2
<i>Tabela 20 – Distribuição dos alunos da Escola Técnica segundo a naturalidade.</i>	2
<i>Tabela 21 – Instituição onde concluiu o ensino médio.</i>	2
<i>Tabela 22 – Renda mensal familiar.</i>	2
<i>Tabela 23 – Características dos entrevistados.</i>	2

<i>Tabela 24 – Temas recorrentes nas respostas dos alunos.</i>	2
<i>Tabela 25 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema MOTIVAÇÃO na categoria Inserção Profissional.</i>	2
<i>Tabela 26 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema TRABALHO na categoria Inserção Profissional.</i>	2
<i>Tabela 27 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema PERSPECTIVAS PARA O FUTURO na categoria Inserção Profissional</i>	2
<i>Tabela 28 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL na categoria rede.</i>	2
<i>Tabela 29 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL na categoria COMPETÊNCIA</i>	2
<i>Tabela 30 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS na categoria COMPETÊNCIA</i>	2
<i>Tabela 31 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir da identificação das competências profissionais mais requeridas pelas empresas na categoria COMPETÊNCIA</i>	2
<i>Tabela 32 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir da relação das competências profissionais e os postos de trabalho na categoria COMPETÊNCIA</i>	2
<i>Tabela 33 - Quadro síntese das respostas dos alunos</i>	2

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Variação da taxa de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos e de 25 a 39 anos na região metropolitana de Porto Alegre. 1993 a 2004 (%)</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 2 – Percentual de rendimento/hora das mulheres ocupadas em relação ao dos homens. Regiões Metropolitanas – 1999 (em %).</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 3 – Distribuição dos ocupados, segundo grupos de escolaridade no município de Porto Alegre – 1995/00.</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 4 – Variação da taxa de desemprego entre aqueles que possuem o ensino médio completo na Região metropolitana de Porto Alegre em comparação com as taxas de desemprego entre jovens de 16 a 24 anos. 1993/2004</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 5 – População brasileira urbana e rural.</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 6 - Por que resolveste fazer o curso técnico ?</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 7 - Qual o significado de trabalho para ti ?</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 8 – Futuro - Qual a relação entre a formação técnica-profissional e teu projeto de vida ?</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 9 - Como chegaste ao campo de estágio/trabalho ?</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 10 – O papel da escola – O que no curso que mais contribuiu para conseguir um estágio/emprego ?</i>	<i>2</i>
<i>Gráfico 11 - Quais as competências exigidas no processo de seleção e observadas no trabalho ?</i>	<i>2</i>

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Diferentes possibilidades da rede e suas funções.</i>	<i>2</i>
<i>Figura 2 – Educação e trabalho na legislação brasileira.</i>	<i>2</i>
<i>Figura 3 – Percurso do sujeito: da condição de aluno à condição de trabalhador via escola.....</i>	<i>2</i>

SUMÁRIO

RESUMO	2
ABSTRACT	2
LISTA DE TABELAS.....	2
LISTA DE GRÁFICOS	2
LISTA DE FIGURAS	2
1. INTRODUÇÃO	2
1.1 ORIGENS DOS ESTUDOS	2
1.2 OBJETIVOS	2
1.3 PROBLEMAS EM QUESTÃO	2
1.4 JUSTIFICATIVA	2
1.5 MOTIVAÇÃO DO ESTUDO	2
2. DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	2
2.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL	2
2.2 O PAPEL DAS REDES	2
2.3 COMPETÊNCIA	2
3. RECONFIGURAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	2
3.1 RELAÇÃO ENTRE EMPREGO E ESCOLARIZAÇÃO	2
3.2 A EDUCAÇÃO TÉCNICA TEM CONTRIBUÍDO PARA SUPERAR AS DESIGUALDADES DE ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO ?	2
3.3 A TENTATIVA DE RESPONDER A QUESTÃO DA INSERÇÃO	2
3.4 OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA-PROFISSIONAL	2
3.5 A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS	2
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	2
4.1 A INTRODUÇÃO DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2
4.2 HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA E DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA	2
4.3 A HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA	2
4.4 A OPÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA	2
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	2
5.1 CONSTRUÇÃO DA AMOSTRAGEM	2
5.2 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	2
5.2.1 Categoria: Inserção Profissional	2
5.2.2 Categoria: Rede	2
5.2.3 Categoria: Competência	2
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	2

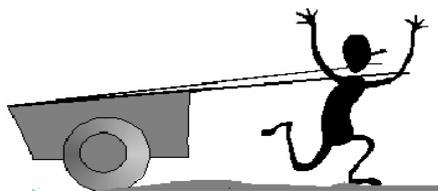
6.1	SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL	2
6.2	SOBRE REDE	2
6.3	SOBRE COMPETÊNCIA	2
6.4	SOBRE O PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL	2
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	2
	APÊNDICES.....	2

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por motivação as mudanças observadas na educação profissional e suas conseqüências na formação técnica profissional dos jovens. Pretende constituir-se em um estudo sobre as aspirações dos egressos do ensino médio que buscam a educação técnica-profissional (por que buscam?), seus projetos de vida e suas expectativas (necessidades) quanto às perspectivas de inserção profissional. Pretende, igualmente comparar a compreensão dos empresários sobre as competências que esses jovens devem apresentar para ocuparem (ou disputarem) vagas nesse mercado, os textos legais que sustentam as reformas experimentadas por essa modalidade de ensino nos últimos anos com aquelas que os jovens acreditam serem essenciais para a sua formação e inserção profissional. Por fim verificar a importância que assume a escola tanto no desenvolvimento das competências profissionais quanto como rede de informação capaz de auxiliar na busca do emprego/estágio.

1.1 ORIGENS DOS ESTUDOS

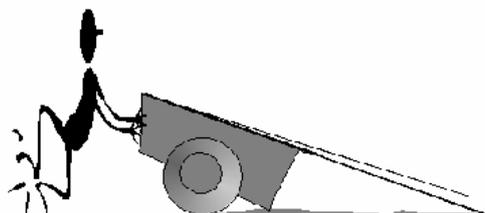
Desde muito cedo, educação e trabalho estiveram presentes em minha vida. Filho de pai e mãe comunistas, militantes de carteirinha, a questão da educação escolar sempre foi-me colocada como caminho natural para a libertação dos povos. A consciência da classe operária passava obrigatoriamente pela apropriação dos conhecimentos escolares pelos trabalhadores.



“Estude, meu filho, se não vais acabar puxando carroça (feito um burro)”. Frases como essa povoaram minha infância. Imaginava, na

ingenuidade dos meus poucos anos de vida, que se eu estudasse iria empurrar a carroça.

Isso me parecia bem mais difícil. Talvez fosse melhor não estudar. No entanto, o verdadeiro



significado daquelas palavras era: se estudares irás te tornar o condutor, caso



contrário serás sempre àquele que puxa a carroça.

A educação definia os papéis de cada um na sociedade.

Guindado à condição de jovem adolescente, mais por condições temporais do que por desejo próprio, vivi até a idade adulta sob as regras da ditadura militar imposta em 1964. Foram duas décadas de perseguição política e limitações de toda a sorte. Nessa época, minha mãe havia morrido e meu pai perseguido pelo DOPS. Fugitivo durante um tempo, condenado, cumpriu pena no Presídio Central de Porto Alegre e posteriormente foi transferido para o Presídio de Alta Segurança de Charqueadas. Afinal de contas era um sujeito muito “perigoso”, já havia dirigido inúmeras greves dos servidores públicos municipais em Porto Alegre. Também foi nessa época que todo o ensino secundário havia se tornado profissionalizante, era a famosa lei 5692/71.

Alguns anos foram suficientes para perceber que educação e trabalho não estavam com os laços tão sólidos, como até então eu havia imaginado. O desemprego aumentava e os salários diminuían.

No entanto o governo vendia a idéia de que emprego existia e o que faltavam eram pessoas capacitadas para ocupar tais cargos.

A crescente complexidade tecnológica vinha exigindo trabalhadores cada vez melhor capacitados.

A vida me colocou como professor, inicialmente do ensino médio e agora como professor do ensino técnico. Continuo acreditando que a educação é importante para a melhor percepção do mundo, da sociedade, do universo. O domínio das bases do conhecimento científico e humanístico permite melhor compreensão da natureza, auxilia na percepção das relações e das razões para as formas de organização social, instrumentaliza o sujeito para agir sobre a realidade e mudá-la. A pergunta que permanece é: a educação é capaz de resolver o problema do desemprego, da desigualdade social e superar os males que afligem a humanidade?

1.2 OBJETIVOS¹

São objetivos do trabalho:

1. Determinar a contribuição da educação técnica-profissional na inserção profissional dos jovens.
2. Reconhecer o significado e a relevância da formação por competências nesse processo de inserção.
3. Comparar os tipos de competências e seus significados frente aos diferentes atores.

¹ Ver quadros A e B anexos: relações propostas entre as diferentes categorias de análise.

4. Tentar compreender os caminhos percorridos pelos estudantes egressos da educação técnica-profissional na busca da inserção profissional. A contribuição desse tipo de ensino na definição dos seus projetos profissionais. Quem são esses jovens e quais as suas motivações que os levaram a escolher essa trajetória.

5. Tentar estabelecer uma relação entre as demandas do mercado de trabalho, traduzida por competências requeridas, e aquelas aspiradas pelos estudantes.

1.3 PROBLEMAS EM QUESTÃO

1. Quem são os estudantes que disputam vagas na formação técnica-profissional?
2. Quais as suas motivações para a escolha do curso técnico?
3. Qual o papel deste tipo de formação no processo de inserção profissional no atual contexto de desenvolvimento econômico?
4. Qual a importância das redes de relacionamento dentro do atual quadro de emprego/desemprego?
5. Quais os significados que assumem as competências adquiridas ou desenvolvidas nesse espaço formativo quando confrontadas com o mercado/mundo do trabalho?

1.4 JUSTIFICATIVA

O mercado tem suas exigências, suas necessidades, suas expectativas com relação aos recursos humanos oriundos das escolas técnicas.

Os sujeitos que buscam a formação técnica igualmente têm suas próprias aspirações, seus interesses com relação à inserção profissional.

Estabelecer relações entre a formação pretendida pelos diferentes atores da educação técnica-profissional: estudantes, empregadores e as políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino permitirão a formulação de propostas capazes de auxiliar na construção de planos ou de projetos de educação profissional que sejam resultados da negociação entre estes atores.

1.5 MOTIVAÇÃO DO ESTUDO

A reestruturação da produção industrial, a inovação tecnológica e a nova divisão social do trabalho passam a exigir trabalhadores mais qualificados. Esta afirmativa ganhou, nos últimos anos, a dimensão de uma verdade absoluta, quase inquestionável.

Estabelecer a relação direta entre formação escolar e emprego ou trabalho parece ser muito mais uma manifestação do senso comum do que da realidade observada. É como se estivéssemos anunciando que o desemprego é apenas restrito às pessoas que têm baixa escolaridade, que os postos de trabalho existem, faltando apenas pessoas capacitadas para ocupá-los.

Embora possamos aceitar que o conhecimento é fundamental para um bom emprego e, portanto reivindicar a ampliação das vagas nas escolas técnicas-profissionais e nas universidades, pleiteando melhores condições gerais em qualquer nível de ensino, parecem não ser estas as condições suficientes para a construção de uma sociedade mais fraterna e justa que se caracterizaria também pela democratização não apenas do conhecimento, mas, particularmente, pela distribuição do seu produto e pela satisfação por sua execução.

A Teoria do Capital Humano, bastante questionada hoje, ainda sustenta essa crença. Sobre essa teoria, Bertrand, em seu texto *Educação e Trabalho* (2005, p. 121), aponta para estudos que indicam que os dons naturais e as relações familiares ganham importância superior, quando comparadas ao tempo de formação tomado isoladamente, na determinação salarial. Isso significa, em última análise, que nem sempre o investimento em qualificação tem como contrapartida melhores posições no mercado (Oliveira, 1998, p.16). Na sua base de sustentação, a Teoria do Capital Humano (Bertrand, 2005; Gentili, 2002) traz a promessa da escola como entidade integradora, daí as lutas pela sua democratização e a expansão da oferta. No entanto a crise de desenvolvimento capitalista dos anos 80, ainda que não negasse a importância do conhecimento e da escolaridade, promove uma significativa mudança, transferindo para o indivíduo o que antes era visto como uma política social.

A relação educação e trabalho ganha destaque nos últimos anos por conta das reformas propostas para esta modalidade de ensino.

A educação profissional é incluída na legislação maior da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, quando passa a ser tratada no capítulo III. da seção V, a partir de 1996, como uma modalidade de ensino, podendo ser oferecida para os egressos do ensino fundamental e, no âmbito do nível médio, na forma de educação técnica e do nível superior, sob a forma de educação tecnológica.

O decreto 2208/97 que regulamentava os artigos 36, 39 a 42 da LDBEN e introduz as idéias de organização curricular por módulos e por competências consoma a separação entre a educação básica e a formação profissional. Esse decreto é substituído, em 2004, pelo decreto 5154 que tenta recuperar a idéia da

escola politécnica, expondo as disputas que envolvem a concepção e organização desse tipo de formação, sem que, no entanto, responda às demandas oriundas do debate travado nos últimos tempos, nem conseguindo a supremacia de uma visão sobre a outra, particularmente no que se refere às relações com os demais níveis de ensino e os objetivos da educação profissional. Paralelamente, a formação para o trabalho encontra guarida no Ministério do Trabalho, quer por meio do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), quer por meio do seu sucessor, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ)² que, igualmente expõe divergências sobre a configuração que deve assumir a preparação para o trabalho. Estabelece-se não apenas disputas no âmbito dos ministérios e seus interlocutores sociais senão entre eles: a quem cabe a formulação e execução da educação profissional ?

É possível pensar na inserção profissional a partir dos interesses daqueles que vão experimentar tal processo? É imaginável pensar a negociação do sujeito com o mercado do trabalho não mais sob a ótica da maximização do lucro, mas sob a égide da ética e da estética do trabalho entendido como uma necessidade humana? É imaginável uma escola técnica-profissional que na construção de seu Plano de Curso tenha em conta as expectativas, os interesses dos estudantes, suas perspectivas de forma negociada com os parâmetros definidos pelo mercado de trabalho sob o nome de perfil profissional do egresso? Que este perfil seja produto desta negociação? É possível pensarmos a nova sociedade do trabalho sob a perspectiva do trabalhador?

² Para um maior detalhamento da fundamentação da criação do PNQ ver o documento Bases de uma Nova Política de Qualificação, PNQ 2003.

2 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao escolher as categorias **inserção profissional**, **redes de relacionamento** e **competência** pretendo, a partir da análise das respostas dos alunos, estabelecer as linhas teóricas que permitam problematizar o significado que a modalidade de educação técnica assume na vida dos jovens.

2.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL

A investigação da inserção profissional como um fenômeno novo aparece em meados da segunda metade do século passado, como resultado da crise de desenvolvimento capitalista (Oliveira, 1998). Surge como uma particularidade da inclusão social. O fim do período do pleno emprego trouxe a preocupação pela busca de empregos para jovens, os filhos das camadas médias da sociedade. Para os oriundos das camadas pobres, a falta de empregos formais sempre foi problema que se confundia com a marginalização, com a ausência de outras necessidades básicas como saúde, moradia, educação.

O debate sobre a inserção profissional ganha importância no Brasil e passa a ser preocupação geral da sociedade como fim do período do milagre econômico, início dos anos 80. Políticas públicas procuram estabelecer caminhos capazes de promover essa inserção associada ao mercado e seus agentes, os empresários.

Tomando uma particularidade da inserção profissional: o processo de transição entre o sistema escolar e o mundo do trabalho, a escola pode cumprir inúmeras funções. Dentre elas, destaca-se a idéia de agência de seleção, um mecanismo de filtragem para classificar os alunos com vistas a atender aos requisitos exigidos pelo mercado. O sistema educativo participa da distribuição dos

indivíduos na estratificação social e acabam reforçando as desigualdades sociais (Trottier, 1999). Suas bases estão no paradigma funcional. Neste paradigma, as sociedades industriais e os países em desenvolvimento, nos anos sessenta³, experimentavam um período de crescimento. O objetivo principal deste sistema educativo é formar mão-de-obra qualificada, trazendo consigo a idéia de quanto mais o indivíduo se escolarizar maior será sua renda. Só com a crise do desenvolvimento capitalista, pós anos setenta⁴, que há uma ruptura com esta crença e a educação perde este apelo imediato e, conseqüentemente, entra em crise também. No Brasil, isto fica claro com a adoção da lei 7044/82, que altera a LDB de 1971, tornando a profissionalização presente na 5692/71 apenas em uma formulação genérica chamada de Preparação para o Trabalho, desaparecendo qualquer compromisso entre educação e trabalho. A constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 retomam esse compromisso e o decreto 2208/97 que organizava a educação profissional, a idéia de inserção profissional está colocada dentro do objetivo da educação profissional. O artigo 1º do decreto estabelece os objetivos. O inciso I desse artigo diz que a função da educação profissional é promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho e no inciso IV, quando se refere ao objetivo de qualificar e requalificar (explicitado no artigo 2º como atribuição do nível da educação profissional destinada a trabalhadores, independente de sua escolaridade) visando à inserção profissional.

³ No Brasil isto ocorre nos anos setenta, no rastro da reforma do ensino (Lei 5692/72) e a anúnciação do pleno emprego, o chamado milagre econômico. A profissionalização compulsória constituía-se em fator fundamental para a economia, com a aceleração da formação de mão-de-obra qualificada.

⁴ No Brasil, a crise do fim do pleno emprego ocorre nos anos 80, (Pochmann, 2001).

Diante disso, a LDB ao ser editada ao final dos anos 80, busca através da educação profissional orientar o sistema educacional para a tarefa de tornar-se elemento decisivo no processo de inserção profissional dos jovens.

2.2 O PAPEL DAS REDES

Redes de relacionamento, neste trabalho, são aquelas que ocorrem no espaço escolar ou em outros espaços distintos que servem como caminho para a inserção profissional, seja como estagiário seja como profissional, empregado ou não.

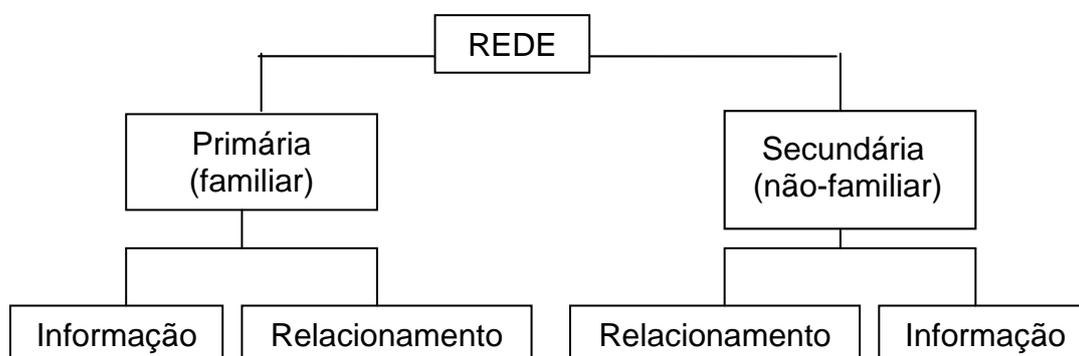
Desta forma constituem rede a escola, incluindo professores, colegas, espaços de divulgação tais como murais, o departamento encarregado pelo encaminhamento dos estagiários (CRE)⁵, a família, os amigos ou agências de recrutamento de recursos humanos.

O entendimento de rede dá-se como algo que assume uma materialidade na perspectiva da socialização da informação, do encaminhamento ou do direcionamento dos estudantes a um determinado emprego/estágio dadas as relações institucionais ou pessoais existentes, mas também pode ser percebida como fator de integração e co-responsabilidade pelos processos advindos do desenvolvimento de competências comportamentais associadas a valores como solidariedade. Desta forma estariam colocando a rede em oposição à visão individualista que aposta principalmente nas aptidões pessoais para conquistar cargos ou postos de trabalho na mercado, o que, em última análise, implicaria na transferência para o sujeito da responsabilidade por seus sucessos ou fracassos. Se

⁵ Na Escola Técnica tal departamento denomina-se Coordenadoria de Relações Empresariais (CRE).

terminou o curso técnico e não conseguiu emprego/estágio é por culpa única e exclusiva da falta de capacidade do sujeito. Se conseguiu, foi única e exclusivamente decorrente do esforço ou características pessoais. Aqui se percebe a negação do papel do grupo social. Esta idéia de rede, em oposição à visão individualista, é reforçada por Türck (2001) quando afirma que “as disputas destrutivas atizadas pelo mercado de trabalho, onde só os bons vencem, são a expressão mais nítida dessa prática”. Embora, em seu texto, a autora refira-se à rede associada ao atendimento dos jovens em condições de risco, permite que se tome emprestada para as demais situações que impliquem numa escolha de caminhos para o enfrentamento de situações de inserção, seja social, seja exclusivamente profissional.

Figura 1 – Diferentes possibilidades da rede e suas funções.



Muitas vezes, mesmo que a rede não se constitua oficialmente como tal, na prática a simples participação em um curso técnico pode garantir uma série de informação que, em muitos casos, atua como determinante para o processo de inserção profissional, como afirma Franzoi:

A freqüência aos cursos em si, às vezes, traz a possibilidade de articulação, contatos, como uma ante-sala do mercado de trabalho. Os cursos, de fato, representam uma rede de relações que falta a essa população excluída de outros espaços de socialização. (Franzoi, 2003, p.172-173).

Portanto, constituir a rede pode tornar-se uma questão central para o enfrentamento de problemas comuns aos jovens egressos das escolas técnicas. No entanto essa rede, para cumprir sua função, pode e deve se constituir sob diferentes formas envolvendo diferentes atores, articulando políticas de formação e as demais políticas de trabalho. A própria escola, mesmo não tendo uma relação direta com o emprego, é capaz de propiciar aproximações maiores com as áreas profissionais de inserção (Franzoi, 2003).

2.3 COMPETÊNCIA

A noção de competência, na esfera da educação profissional, surge com força no Brasil a partir de 1997, com o decreto 2208 e os pareceres 17/97 e 16/99 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB. Neste decreto, o inciso II do artigo 6º nos dá a idéia de competência como parte da qualificação. O certificado de qualificação conferido ao final do curso seria o resultado da soma destas competências e habilidades vinculadas às áreas profissionais. O parecer 17/97 do CNE/CEB refere-se inúmeras vezes ao termo competência, mas sempre de forma genérica, associada principalmente a conhecimentos limitados, adquiridos para uma determinada atividade profissional específica. Já o parecer 16/99 desse mesmo Conselho dedica uma parte exclusiva para tratar do tema⁶. Para o relator desse parecer, competência é “... a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação *valores, conhecimentos e habilidades* necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela

⁶ O item 6.3 desse parecer discute, dentro do título *Competência para laborabilidade*, os diferentes significados para competência e aquele adotado pelo relator.

natureza do trabalho”. O conhecimento é associado ao *saber*, a habilidade ao *saber fazer* e o valor ao *saber ser*. Deste conjunto de “saberes” destaca-se o último por agregar os valores comportamentais tais como a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária, a iniciativa e a criatividade. O mesmo texto alerta para o caráter potencial da formação por competência desobrigando-o, no entanto da responsabilidade pelo emprego, “... é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laboralidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como solução para o desemprego”.

Outras visões colocam competência e qualificação como idéias concorrentes e opostas nas quais a idéia de qualificação estaria ligada ao regime taylorista-fordista, porquanto que competência traria a noção emergente de novos modelos de produção ou como parte do processo de reconfiguração do padrão de acumulação capitalista, flexível ou toyotista (Deluiz, 2001; Ramos, 2002).

A competência, dentro da teoria funcionalista⁷, conforme citado por Ramos, 2002, está sempre associada à capacidade do sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos. Ou seja, “*a competência é indissociável da ação*”.

Para Tanguy, 1997, trata-se de um

⁷ Conforme indica Deluiz, 2001, a matriz funcionalista parte da identificação da função estratégica da empresa ou setor da empresa e dos resultados esperados na atuação dos trabalhadores para que se esta função seja cumprida. Esta análise tem como característica a descrição dos produtos e não o processo, descrevendo as funções em unidade de competência e esta em elemento de competência. A principal crítica apontada pela autora aponta para o fato de que as especificações e detalhamentos das tarefas acabam por tornarem-se nas próprias competências e os currículos construídos a partir das funções específicas acabam por restringir o aprendizado às atividades e não aos seus fundamentos técnico-científicos.

“conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas”.

Dolz e Ollangnier (2004, p.10), apresentam diferentes noções de competência. Indicam, numa acepção geral, competência “como a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”. O uso da competência na esfera educacional seria decorrente de uma mudança epistemológica. Afirmam que: “Ela remete à noção de construção interna, ao poder e ao desejo de que o indivíduo dispõe para desenvolver o que lhe pertence como ‘ator’, ‘diferente’ e ‘autônomo’.” Noam Chomsky, conforme apresentam esses autores, sugere como sendo “aquilo que o sujeito pode realizar idealmente, graças a seu potencial biológico, enquanto o desempenho está relacionado com o comportamento observável que não passa de um reflexo imperfeito da primeira.”

No domínio do trabalho é vista como capacidade do trabalhador

“de agir eficazmente em função das exigências da empresa. Com a noção de competência, definem-se os saberes experiências necessários ao trabalho os quais permitem que os sujeitos resolvam os problemas que surgem na vida profissional” (Dolz e Ollagnier, 2004).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) indica a qualificação como a capacidade potencial do trabalhador de realizar uma tarefa enquanto a competência seria parte desse acervo, conhecimentos associados a habilidades para a execução de uma determinada atividade. Tantas outras definições têm levado a debates que compreendem a noção de competência como uma vantagem para o trabalhador, pois resgataria e valorizaria sua subjetividade⁸, bem como a idéia de

⁸ Ramos (2002) discute essas várias visões criticando as limitações dos conceitos de qualificação e competência limitados às ocupações.

desqualificação, pois estariam destinados a uma formação limitada a determinados campos do saber e, por fim, a noção de competência traz consigo a idéia da transferência para o indivíduo da responsabilidade por sua formação, pois seriam fundamentalmente constituídas por atributos pessoais, com a conseqüência de, na busca de emprego, esses saberes seriam a moeda de negociação com a fragilização das negociações coletivas o que levaria ao enfraquecimento do poder de barganha dos trabalhadores (Ferreti, 2002).

Os conflitos entre as diferentes interpretações sobre a noção de competência expõem as dificuldades que o termo encerra. Em alguns momentos é vista de forma positiva tanto por trabalhadores como por empregadores. A experiência francesa, apresentada por Dadoy (2002), indica que esses últimos percebiam as vantagens de assim terem competências desenvolvidas no sistema educacional ligadas a seus processos produtivos. Contudo sua incapacidade de organizar uma gestão de pessoal a médio ou longo prazo que permitisse orientar as políticas públicas para a educação profissional levou a educação nacional a produzir competências amplas, adaptáveis e transferíveis a diferentes postos de trabalho. Mesmo que sejam da experiência francesa, tais perspectivas parecem perfeitamente adequadas para a análise do que ocorre no Brasil.

Como desdobramento da noção de competência já apontado nos pareceres do CNE, as competências relacionais ou comportamentais aparecem com força nos processos seletivos para trabalhadores. Mesmo não sendo exigências novas, passaram a ocupar posição de destaque, às vezes maior do que as capacidades técnicas específicas, encerrando a compreensão de que os saberes comportamentais estão na base do trabalho coletivo. Essa percepção está claramente associada às atuais formas de produção. Se antes o contato (conversa)

entre trabalhadores durante a produção poderia ser entendido como fonte de desconcentração e erro hoje a comunicação entre os trabalhadores e entre estes e os quadros de executivos de uma empresa é uma necessidade (Dadoy, 2002).

Dentro das competências comportamentais estão a iniciativa, a autonomia, a autodisciplina, a ética, etc. São certamente competências difíceis de serem avaliadas e mesmo formadas em ambientes escolares tradicionais.

Talvez estejamos experimentando uma versão renovada da Teoria do Capital Humano que, esgotada na sua forma original, pela expansão da oferta de diplomados, levando à desvalorização crescente do diploma. A exigência cada vez maior de formação para um mesmo cargo, que também pode significar a proteção corporativa desses, é acompanhada de perto pela exigência das já mencionadas competências comportamentais que, conforme aponta Bertrand, 2005, um estudo do Ministério do Trabalho dos Estados Unidos, de 1991, mostrou que os conhecimentos técnicos só apareciam em quinto lugar na lista das aptidões mais importantes, antecedido de, entre outros, das relações interpessoais.

A complexidade e a diversidade que acompanham o debate, longe de ser uma desvantagem, indicam um vasto campo de disputa. Podendo ser percebida como atitude social que, segundo Deluiz (2001), assume uma dimensão sócio-política construída ao longo da trajetória da vida profissional, nas relações com os demais trabalhadores e condicionadas pelo contexto econômico, social e político resultante de negociações entre os diferentes atores. Dessa forma, como indica a autora, o surgimento de uma matriz crítico-emancipatória, distintamente das matrizes funcionalistas, condutivista, dentre outras, busca estabelecer uma noção de competência que não se paute apenas pelas necessidades do mercado na ótica do capital,

“... mas leve em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos sócio-ambientais, os saberes dos trabalhadores, os laços afetivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores” Deluiz (2001).

Posto isso, torna-se possível a construção de novas visões que, sob a ótica dos trabalhadores, criem não só melhores condições e coletivamente possam negociar seus saberes (competências) no mundo do trabalho, como estabelecer novas categorias de valores associadas à formação de uma sociedade mais justa e solidária. Para tanto, será necessário averiguar quais são as percepções dos jovens estudantes da educação técnica-profissional sobre as competências requeridas pelo mercado e reconhecidas como necessárias para a vida produtiva. O quanto a visão dos estudantes e recém-egressos dos bancos escolares está comprometida com aquela vinda do mercado através dos meios de comunicação, dos documentos oficiais ou pela própria escola ou ainda das incipientes experiências profissionais oferecidas pelos estágios.

3 RECONFIGURAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Às diferentes atividades humanas associadas a sua sobrevivência deu-se o nome de trabalho.

De homens e mulheres coletores e caçadores, posteriormente agricultores e criadores, artesãos, artífices, tecelões, ferreiros, comerciantes, operários assalariados, foi se constituindo a sociedade do trabalho.

O trabalho é próprio da condição humana, quer pela ação transformadora da natureza quer pela relação entre os homens para a produção da sua própria existência.

O valor desse termo variou ao longo da história, embora nunca tenha abandonado os seres humanos enquanto significou qualquer atividade, seja como garantia da sobrevivência, seja como definidor dos modos de organização social.

Houve época que tais atividades eram destinadas apenas às camadas populares, não nobres, desprovidas de qualquer valor. No entanto, era dessas atividades que sobreviviam também, e em melhores condições, aquelas que não a executavam diretamente.

A seu tempo e com sua profundidade, as revoluções industriais promoveram mudanças significativas na sociedade do trabalho. Cada vez produzindo-se mais em menor tempo. A tecnologia colocou não apenas as máquinas no lugar de homens, mas para operar estas máquinas mulheres e crianças, já que as qualificações e as forças físicas requeridas até então tornavam-se dispensáveis na época em que mulheres e crianças eram marginais aos centros de escolarização e qualificações. Dessa forma, com o aumento da oferta de mão-de-obra, aumenta igualmente o Exército Industrial de Reserva, pressionando para baixo os salários e criando condições para o enfraquecimento das organizações dos trabalhadores.

O trabalho pode ser reconhecido hoje como atividade fundadora da sociedade moderna. Aquele que trabalha ganha *status* de socialmente inserido, aquele que não trabalha é marginal ou está marginal. Trabalhar, portanto, significa mais do que ter o próprio ganha-pão, mas incorpora a idéia de socialmente aceito, reconhecido como sujeito.

Mas esse trabalho não está diretamente ligado ao salário para sobreviver, trata-se de atividade humana, de ocupação do tempo livre, de novos aprendizados, de ações que buscam uma intervenção no meio social, de expressão de poder.

Assim, mesmo não estar sendo remunerado diretamente ou o suficiente, porque alguém ganha o bastante para garantir o seu sustento, constitui-se situação privilegiada.

Acompanhando as mudanças tecnológicas, os modos de organização da produção alteraram-se, deixando, paulatinamente para trás, a centralidade na estrutura laboral taylorista-fordista, assumindo suas novas formas a partir da reestruturação das empresas capitalistas e dos processos de trabalho (produção flexível, enxuta, toyotismo, etc.). No rastro do desprestigiamento do trabalho fabril assalariado, reforça-se no imaginário popular que a grande saída é o conhecimento, estabelecendo uma identidade com os princípios da Teoria do Capital Humano. Na seqüência, já nos anos 90 em diante, passa a ser a nova onda do momento o empreendedorismo. Paralelamente aumentam o desemprego e as formas precárias de trabalho, sem carteira assinada, trabalho por tarefa, trabalho temporário, por conta própria, criam-se verdadeiras campanhas institucionais pró-terceirização com o anúncio de que assim os “novos” trabalhadores terão controle sobre o seu trabalho, serão seus patrões, serão empreendedores.

A classe trabalhadora reconfigura-se passando a incorporar, além dos trabalhadores clássicos e produtivos, todos aqueles que vivem do trabalho ou, como afirma Antunes (2004), “classe-que-vive-do-trabalho”, sendo, portanto, homens e mulheres que vivem da venda da força de trabalho em troca de salário.

Nessa reconfiguração da classe trabalhadora a incorporação da mulher constitui-se em fator importante, atingindo índices de até 50% do contingente dos assalariados em diversos países, particularmente no trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado⁹. A mulher no mercado de trabalho passa a sofrer duplamente o processo de exploração. No espaço produtivo, além da exploração do capital, sofre pelo diferencial, recebendo menores salários para trabalho igual ao dos homens e são igualmente exploradas no processo reprodutivo, tendo que garantir a reprodução na esfera da renovação indispensável para o capital.

As mulheres ocupam posições piores que às dos homens quando se trata dos índices de desemprego e de salários, como verificamos nas tabelas 1, que apresenta dados nacionais e a tabela 2, com dados da região metropolitana de Porto Alegre¹⁰ e no gráfico 2 a comparação de rendimentos.

A crescente presença de jovens na população economicamente ativa não é indicador de emprego ou trabalho para a população nessa faixa etária¹¹. Os dados estatísticos (ver tabela 2) indicam que é nessa faixa etária o maior contingente de desemprego.

⁹ Antunes (2004).

¹⁰ A utilização de dados nacionais e da região metropolitana de Porto Alegre ou de Porto Alegre serve como comparação da situação nacional com àquela que vivenciam os alunos, objetos desse estudo.

¹¹ Considerarei jovens nas pesquisas de emprego/desemprego, pessoas entre 16 e 24 anos, idade legalmente aceita para a inserção profissional, muito embora os dados da PED (Pesquisa de Emprego/Desemprego) incorporem jovens a partir dos 10 anos de idade. Este é o mesmo critério utilizado pelo DIEESE em A situação do trabalho no Brasil, 2001.

Tabela 1: Taxa de desemprego observada entre homens e mulheres no Brasil

(em %).	1998	1999	2000	2001	2002
Total	7,59	7,55	7,1	6,2	7,1
Homens	7,08	7,05	6,5	5,9	6,7
Mulheres	8,34	8,27	8,0	6,7	7,8

Fonte: IBGE. Pesquisa mensal de emprego.

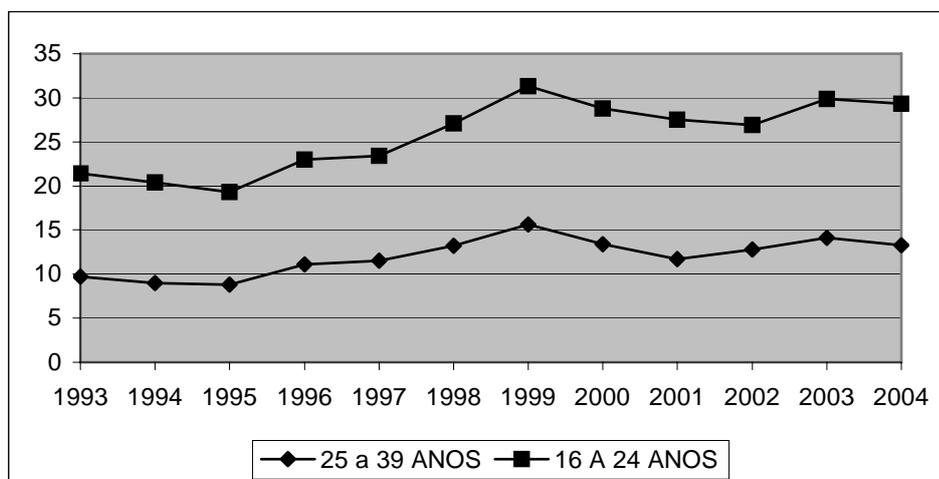
Tabela 2 - Taxa de desemprego, por atributo pessoal Região Metropolitana de Porto Alegre. 1993 / 2004¹².

Períodos e variações	Total	Sexo		Faixa etária (anos)				Cor		Posição no domicílio		
		H	M	10 a 15	16 a 24	25 a 39	40 ou mais	Branca	Não branca	Chefe	Cônjuge	Demais membros
1993	12,2	10,7	14,3	34,2	21,4	9,7	6,1	11,5	16,7	7,1	11,0	20,5
1994	11,3	10,0	13,2	40,3	20,4	9,0	5,1	10,6	15,9	6,3	9,4	20,1
1995	10,7	9,2	12,9	34,2	19,3	8,8	5,4	10,3	13,4	6,1	10,0	18,4
1996	13,1	12,4	14,1	36,5	23,0	11,1	7,4	12,5	17,5	8,4	10,9	21,6
1997	13,4	12,3	15,1	41,8	23,4	11,5	8,0	12,7	17,9	9,1	11,8	21,4
1998	15,9	13,7	18,6	46,9	27,1	13,2	9,4	15,2	20,2	9,9	15,4	25,5
1999	19,0	16,7	21,9	60,7	31,3	15,6	12,2	18,1	25,8	12,2	17,5	29,8
2000	16,6	14,2	19,6	53,5	28,8	13,4	10,3	15,6	24,1	10,1	15,1	26,9
2001	14,9	12,3	18,2	45,8	27,5	11,7	9,2	13,9	22,5	8,8	14,1	25,0
2002	15,3	13,1	17,9	50,3	26,9	12,8	9,6	14,4	22,1	9,5	14,1	24,8
2003	16,7	13,9	20,2	50,4	29,9	14,1	9,9	15,7	24,2	10,0	15,5	26,8
2004	15,9	13,1	19,1	52,9	29,3	13,3	8,9	14,9	23,1	9,0	14,8	26,2

FONTE: PED-RMPA - Convênio FEE, FGTAS/SINE-RS, SEADE-SP, DIEESE e apoio PMPA.

¹² As tabelas 2, 7, 8, 9, 10 e 12 foram produzidas por Ana Paula Sperotto a quem agradeço pela gentil contribuição.

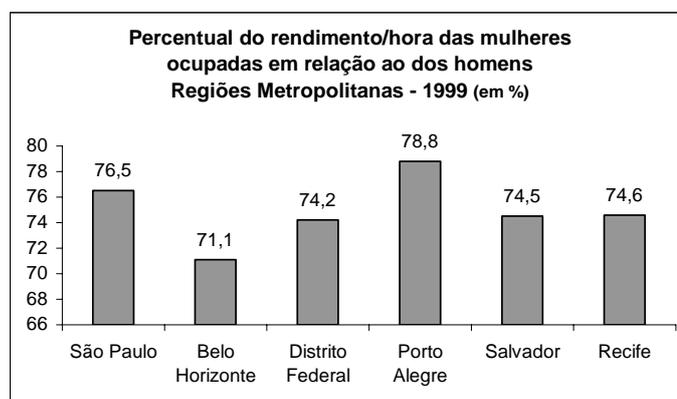
Gráfico 1 – Variação da taxa de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos e de 25 a 39 anos na região metropolitana de Porto Alegre. 1993 a 2004 (%)



Produzida pelo autor a partir dos dados da tabela 2.

Pelo gráfico 1 observamos a tendência de aumento do desemprego na faixa etária dos 16 a 24 anos. Se compararmos com as outras faixas etárias acima de 24 anos, verificamos que são estes jovens os mais sensíveis ao desemprego.

Gráfico 2 – Percentual de rendimento/hora das mulheres ocupadas em relação ao dos homens. Regiões Metropolitanas – 1999 (em %).



Fonte: Convênio DIEESE/SEADE, MTB/FAT e convênios regionais. PED.

Tabela 3 - Taxa de desemprego da população acima de 16 anos e de jovens de 16 a 24 anos. Regiões Metropolitanas - 1999

Regiões Metropolitanas	Taxa de desemprego (em %)	
	Total (16 anos ou mais)	Jovens (16 a 24 anos)
Belo Horizonte	17,3	30,3
Distrito Federal	21,0	36,2
Porto Alegre	18,2	31,3
Recife	21,8	36,1
Salvador	27,3	43,2
São Paulo	18,5	30,8

Fonte: convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração DIEESE.

Os jovens são em média, nas regiões metropolitanas, 28,4% da PEA¹³, enquanto nessas regiões, com as taxas de desemprego observadas entre a população acima de 16 anos entre 17,3% em Belo Horizonte, e 27,3% em Salvador, considerando apenas a população entre 16 e 24 anos, os índices oscilam entre 30,3%, em Belo Horizonte e 43,2% em Salvador, conforme observamos na tabela 3. Se a questão da idade se faz presente com força nas taxas de desemprego, ao agruparmos com os dados observados em relação às mulheres, observa-se que a condição de gênero é potencializada pela idade (tabela 2). Em todas as regiões pesquisadas, as taxas de desemprego entre mulheres de 16 a 24 anos foram sempre maiores do que as dos homens, conforme se verifica nas tabela 2 e 4.

Outro aspecto que chama a atenção são as características das ocupações exercidas pelos jovens. Um contingente expressivo destes jovens exercia atividades sem carteira assinada, índices esses que oscilavam entre 17,4% e 24,5%. Quando comparamos com o conjunto dos trabalhadores sem carteira assinada, os jovens

¹³ PEA: População Economicamente Ativa. Dados de 1999. Fonte DIEESE.

passam a representar até 45,3% (Salvador-Ba) do total de trabalhadores em postos de trabalho vulneráveis.

Tabela 4: Taxa de desemprego dos jovens de 16 a 24 anos, segundo sexo e faixa etária – Regiões Metropolitanas – 1999.

Regiões Metropolitanas	Taxa de desemprego (em %)					
	Total (16 a 24 anos)		16 e 17 anos		18 a 24 anos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Belo Horizonte	27,2	33,9	37,9	47,0	25,4	31,6
Distrito Federal	33,8	38,6	54,6	50,2	31,0	36,9
Porto Alegre	26,4	37,2	42,7	52,4	23,4	34,1
Recife	30,7	42,6	31,6	51,1	30,6	41,2
Salvador	41,2	45,4	50,9	57,7	39,5	43,4
São Paulo	27,4	34,7	42,9	52,0	24,3	31,3

Fonte: convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração DIEESE.

3.1 RELAÇÃO ENTRE EMPREGO E ESCOLARIZAÇÃO

A tabela 5 apresenta os índices de ocupação entre a população por nível de instrução no período de 1995 e 2000. Nesse período, observa-se que os índices mais elevados de ocupação encontram-se entre os que possuem o ensino fundamental incompleto e os que possuem o ensino médio completo. Na tabela 6, verifica-se que a mais elevada taxa de desemprego encontra-se entre os jovens menos escolarizados, no entanto, mesmo entre aqueles que possuem curso superior, estes índices alcançam 6,7% (Porto Alegre), e os índices de desemprego é maior entre aqueles que concluíram o ensino médio do que entre os que possuem o ensino fundamental completo.

Tabela 5 – Distribuição dos ocupados, segundo a escolaridade, no município de Porto Alegre – 1995/2000 (%).

Indicadores	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Escolaridade	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Analfabeto e/ou sem escolaridade	2,0	1,6	1,4	1,1	1,3	1,3
Ensino Fundamental Incompleto (1)	32,8	29,7	27,1	26,9	27,5	24,7
Ensino Fundamental Completo (2)	18,5	19,4	19,5	18,7	17,9	17,9
Ensino Médio Completo (3)	30,4	31,2	32,1	34,1	33,4	34,5
Ensino Superior	16,3	18,1	19,9	19,2	19,9	21,6

Fonte: PED/RMPA - Convênio FEE/FGTAS-SINE-RS/SEADE/DIEESE e apoio PMPA.

(1) Inclui alfabetizados sem escolarização. (2) Inclui fundamental completo e médio incompleto. (3) Inclui médio completo e superior incompleto.

A discussão sobre a relação direta entre qualificação ou escolarização e trabalho nos remete a acreditar que o desemprego seria uma imperfeição do mercado de trabalho¹⁴ e responsabilidade dos sujeitos que não obtiveram a formação necessária, ou ainda por ausência de uma política pública capaz de criar as condições para suprir as necessidades do mercado. No entanto a existência de desemprego entre os mais qualificados ou a crescente oferta de trabalho, mesmo que sob a forma de trabalho precário para os menos qualificados, embora não desminta completamente tais premissas, demonstra suas fragilidades e incapacidade de responder a complexidade que se estabelece nas negociações ocorridas nestes mercados¹⁵.

¹⁴ Para Oliveira, 1998, a incapacidade da teoria neoclássica de mercado de trabalho de explicar o desemprego não como um fenômeno voluntário dá lugar às teorias da concorrência imperfeita que, embora mantenha as bases da teoria neoclássica, reconhece a interferência de outros fatores na regulação do mercado.

¹⁵ Segundo Villa (1990) "... o mercado de trabalho não é um mercado competitivo posto que: a) não há livre intercâmbio, já que o trabalho assalariado não tem nenhuma opção real; b) a relação entre patrão e o trabalhador não é uma relação de livre troca, senão uma relação social exercida com restrições e especificada no processo de trabalho..."

Tabela 6: Distribuição dos desempregados jovens por nível de instrução. Regiões Metropolitanas – 1999.

Nível de Instrução	Faixa etária de 16 a 24 anos (em %)					
	Belo Horizonte	Distrito Federal	Porto Alegre	Recife	Salvador	São Paulo
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Analfabeto	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Ensino fundamental incompleto	39,4	36,8	36,1	42,4	45,2	32,0
Ensino fundamental completo	16,0	14,8	16,1	11,4	12,1	16,6
Ensino médio incompleto	20,6	20,6	20,2	18,4	18,4	23,7
Ensino médio completo	19,8	21,4	20,7	22,2	18,3	20,9
Ensino superior	3,8	5,8	6,7	3,7	4,8	5,9

Fonte: convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração DIEESE.

Nota (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Contudo o valor que adquire o conhecimento escolar na sociedade do trabalho ganha contornos variados ao longo do tempo. A Teoria do Capital Humano esteve historicamente associada a momentos de expansão econômica, cujo papel principal era o de garantir a capacidade competitiva da economia e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual¹⁶.

A ruptura observada nesse compromisso integrador da escola com o mundo do trabalho sob essa dimensão ocorre com o fim do período do milagre econômico e com a internacionalização do capital. Sem negar a importância do valor formativo, tem-se uma mudança significativa do seu sentido, como aponta Gentili (2002): Passa-se de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo para a lógica econômica estritamente privada. As pessoas deverão

¹⁶ Gentili (2002).

adquirir as competências e as capacidades para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho¹⁷.

São cerca de nove milhões o número de matrículas no ensino médio¹⁸, no entanto, talvez pouco mais do que 20% são os concluintes desse nível de ensino. Por outro lado, as matrículas no ensino técnico atingiram, em 2004, 676.093¹⁹. Levando em conta que este número inclui estudantes que cursam esta modalidade de ensino de forma concomitante com o ensino médio, podemos concluir que esse caminho não tem sido percorrido preferencialmente pelos egressos do ensino médio na busca de continuação dos estudos. Nas universidades, são mais de 3,9 milhões de matriculados²⁰, portanto a grande maioria dos egressos do ensino médio não encontra na educação profissional técnica de nível médio nem nos cursos superiores os caminhos para a busca da inserção profissional, ou de forma mais extensa, na vida adulta.

O gráfico 3 mostra a relação entre escolarização e ocupação no município de Porto Alegre nos anos de 1995 e 2000. Observa-se que em 1995 o número de ocupados com o ensino médio incompleto era maior do que o verificado entre os que possuíam o ensino médio completo ou o ensino superior completo ou incompleto. Tal situação se inverte em 2000, quando 56,1 % dos ocupados apresentam escolarização correspondente, no mínimo, ao ensino médio completo contra 43,9 % dos que possuem até o ensino médio incompleto.

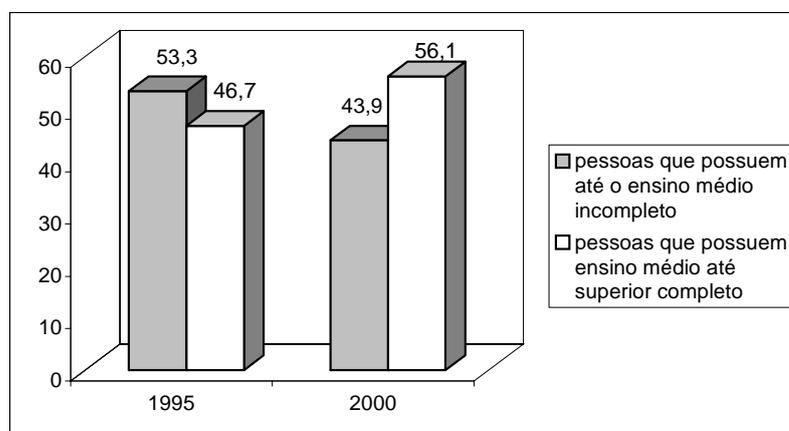
¹⁷ “Morta definitivamente a promessa de pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho” Gentili, 2002.

¹⁸ Fonte: Inep/MEC. Resultados finais do censo escolar de 2004. São 9.169.362 matrículas iniciais no ensino médio regular.

¹⁹ Fonte: Inep/MEC. Resultados finais do censo escolar de 2004.

²⁰ Fonte: Inep/MEC.

Gráfico 3 – Distribuição dos ocupados, segundo grupos de escolaridade no município de Porto Alegre – 1995/00.



Fonte: PED/RMPA - Convênio FEE/FGTAS-SINE-RS/SEADE/DIEESE e apoio PMPA.

A tabela 7 confirma essa tendência e mostra o comportamento na série histórica de 1993 a 2004. No entanto, verificamos que ao longo do período analisado há uma forte tendência a aproximação dos índices de desemprego entre os mais e os menos escolarizados, com exceção do ensino superior. Enquanto a taxa de desemprego reduz entre os menos escolarizados, que possuem o ensino fundamental incompleto, cresce entre aqueles que apresentam esse nível de ensino completo ou o médio.

Mesmo que possamos apostar na tese de que quanto maior e melhor a formação escolar ou técnica, ou ainda, quanto maior for a qualificação, melhor serão suas chances no mercado de trabalho. Aparentemente a educação técnica profissional de nível médio parece não exercer grande força atrativa sobre os jovens.

Tabela 7 - Distribuição dos desempregados, segundo nível de instrução na Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 - 2004.

PERÍODOS	TOTAL	Nível de Instrução (%)				
		Analfabeto	Ensino Fundamental Incompleto (1)	Ensino Fundamental Completo (2)	Ensino Médio Completo (3)	Ensino Superior Completo
1993	100,0	3,1	57,2	22,8	14,8	2,1
1994	100,0	2,2	55,0	24,0	16,1	2,7
1995	100,0	2,5	54,8	23,8	16,4	2,5
1996	100,0	2,5	51,2	24,7	19,1	2,5
1997	100,0	1,7	49,9	25,4	19,6	3,4
1998	100,0	1,6	48,1	26,3	21,7	2,3
1999	100,0	1,8	47,7	26,4	21,1	3,0
2000	100,0	1,8	44,2	27,4	24,0	2,6
2001	100,0	1,5	42,0	28,0	25,5	3,0
2002	100,0	1,3	38,9	28,3	28,2	3,3
2003	100,0	1,0	36,1	28,2	31,0	3,7
2004	100,0	(4)	34,3	30,5	31,0	3,4

FONTE: PED-RMPA - Convênio FEE, FGTAS/SINE-RS, SEADE-SP, DIEESE e apoio PMPA.

(1) Inclui alfabetizados sem escolarização.

(2) Inclui Fundamental Completo e Médio Incompleto.

(3) Inclui Médio Completo e Superior Incompleto.

(4) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

As razões podem ser diversas: a) a busca prioritária é o ensino superior; b) a necessidade exige o pronto ingresso no mercado de trabalho e o ensino médio poderá ser suficiente, pois este nível já é por si mesmo profissionalizante; c) a oferta de vagas é insuficiente, principalmente na rede pública (42% das matrículas); d) esta modalidade de ensino não é bem vista pela classe média, aparentemente traz consigo a herança de um ensino destinado aos pobres, desvalidos, abandonados à própria sorte, filho de pobre, ensino para pobre. Qualquer que seja a razão, o fato é que há uma grande quantidade de jovens que terminam o ensino médio e não conseguem inserir-se profissionalmente, não conseguem vagas nas escolas técnicas, não conseguem ingressar nas universidades. Paralelamente, apenas 20% dos cerca de 36 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental o concluem, parte dos 80% permanecem numa marginalização além de escolar, também dos mercados de trabalho estruturados. A política de universalização do ensino

fundamental conseguiu praticamente atender todos os jovens na faixa dos 7 aos 14 anos²¹, no entanto a falta de uma ousadia maior das políticas governamentais não tem conseguido dar conta do preceito legal de fazer a extensão dessa universalização ao ensino médio, de qualificar o ensino fundamental e criar alternativas reais de continuação dos estudos – de forma continuada – na busca do desenvolvimento das competências básicas para o pleno exercício da cidadania.

A tabela 8 nos oferece uma visão interessante sobre o tempo gasto com a procura de emprego por jovens de acordo com o nível de instrução. Observa-se que esse tempo praticamente independe da escolarização sendo que no último ano os mais escolarizados, com ensino médio completo, gastaram mais tempo nesta procura do que aqueles jovens que apresentavam ensino fundamental mesmo incompleto.

Ao analisarmos os dados, percebemos o quão distante está o ensino profissional da maioria da população. Igualmente observamos as diferentes ofertas de educação técnica-profissional e verificamos o quão distintos são, envolvendo desde cursos de poucas horas destinados ao treinamento de trabalhadores para uma determinada tarefa até cursos com mais de 1.000 horas com uma consistente formação profissional.

²¹ Fonte: Inep/MEC.

Tabela 8 - Tempo médio de procura dos desempregados na faixa etária dos 16 aos 24 anos, segundo o nível de instrução Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 - 2004(em semanas).

PERÍODOS	TOTAL	Nível de Instrução			
		Analfabeto	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio
			Incompleto (1)	Completo (2)	Completo (3)
1993	23	(4)	22	22	23
1994	24	(4)	25	23	25
1995	22	(4)	21	22	25
1996	28	(4)	28	29	28
1997	31	(4)	30	32	32
1998	34	(4)	34	32	38
1999	38	(4)	38	36	42
2000	37	(4)	36	36	38
2001	34	(4)	34	35	35
2002	36	(4)	34	35	36
2003	36	(4)	36	34	36
2004	37	(4)	35	35	40

FONTE: PED-RMPA - Convênio FEE, FGTAS/SINE-RS, SEADE-SP, DIEESE e apoio PMPA.

(1) Inclui alfabetizados sem escolarização.

(2) Inclui Fundamental Completo e Médio Incompleto.

(3) Inclui Médio Completo e Superior Incompleto.

Tabela 9 – Distribuição dos ocupados, segundo o nível de instrução na Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 – 2004 (%).

PERÍODOS	TOTAL	Nível de Instrução				
		Analfabeto	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
			Incompleto (1)	Completo (2)	Completo (3)	Completo
1993	100,0	2,6	46,6	19,8	21,8	9,2
1994	100,0	2,5	46,2	19,7	22,5	9,1
1995	100,0	2,5	46,1	20,4	22,7	8,3
1996	100,0	2,0	43,3	21,1	24,1	9,5
1997	100,0	1,5	40,3	22,2	25,7	10,3
1998	100,0	1,5	38,7	21,2	28,1	10,5
1999	100,0	1,5	39,0	20,8	28,1	10,6
2000	100,0	1,6	37,1	20,4	29,3	11,6
2001	100,0	1,3	36,3	20,4	30,7	11,3
2002	100,0	1,2	32,8	20,4	33,4	12,2
2003	100,0	1,1	32,0	20,7	34,4	11,8
2004	100,0	1,0	30,0	20,8	36,4	11,8

FONTE: PED-RMPA - Convênio FEE, FGTAS/SINE-RS, SEADE-SP, DIEESE e apoio PMPA.

(1) Inclui alfabetizados sem escolarização.

(2) Inclui Fundamental Completo e Médio Incompleto.

(3) Inclui Médio Completo e Superior Incompleto.

Os dados apresentados na tabela 9 mostram a interdependência da escolarização e emprego. A baixa escolaridade representada pelos que possuem o ensino fundamental incompleto, na série histórica apresentada, mostra uma redução

na participação, passando de 41,6%, do total de empregados, em 1993, para 30%, em 2004, enquanto que os mais escolarizados aumentam sua participação tanto entre os que possuem o ensino médio e superior completo. Aqueles que apresentam apenas o ensino médio incompleto praticamente não alteram sua participação no mercado de trabalho. Quando observamos as taxas de desemprego os maiores índices observados em Porto Alegre (tabela 10) e na região metropolitana (tabela 11) envolvem os que apresentam ensino fundamental completo ou incompleto. Por outro lado, aqueles que possuem o ensino superior detêm os menores índices de desemprego. No entanto, o ensino médio, completo ou incompleto, não constitui garantia de emprego, apresentando índices de desemprego superiores àqueles verificados entre os menos escolarizados.

Tabela 10- Taxas de desemprego total (1), segundo nível de instrução, em Porto Alegre -1995/2000 (em %).

Nível de Instrução	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Total (2)	9,6	11,7	12,5	14,2	16,9	15,7
Analfabeto	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)
Ensino Fundamental Incompleto	11,7	15,2	16,9	19,2	21,9	20,9
Ensino Fundamental Completo (3)	12,2	14,7	15,9	19,0	21,8	21,6
Ensino Médio Completo (4)	8,4	10,4	10,9	12,3	15,2	14,6
Ensino Superior (5)	(5)	(5)	4,9	4,0	6,4	4,6

Fonte: PED-POA – Convênio FEE, FGTAS/SINE – RS, SEADE – SP, DIEESE E PMPA.

(1) Taxa de Desemprego Total = $100 \times (\text{Total Desempregados}) / (\text{Total Ocupados} + \text{Total Desempregados})$.

(2) Inclusive os que não declararam o nível de instrução.

(3) Inclui Fundamental Completo e Médio Incompleto.

(4) Inclui Médio Completo e Superior Incompleto.

(5) A amostra não comporta desagregação para essa categoria.

Diante dos dados é difícil estabelecer uma relação direta entre escolarização e desemprego/emprego. Os baixos índices de desemprego observados entre os mais escolarizados, aqueles que possuem o ensino superior, podem significar igualmente que o número de pessoas que possuem essa etapa de formação é pequeno, assim a demanda do mercado estará atendida com uma oferta limitada, garantindo a sua boa performance.

No entanto quando se trata daqueles que possuem o ensino médio já estaremos tratando de uma quantidade muito grande de pessoas, cerca de 2 milhões se formam anualmente²², o que significa uma grande oferta de mão-de-obra que irá disputar vagas com um contingente ainda maior da população com maior idade e que igualmente apresenta esse nível de escolarização, só que com maior experiência profissional.

Tabela 11 - Taxas de Desemprego, segundo Nível de Instrução na Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 – 2004 (%).

Períodos e variações	TOTAL	Nível de Instrução				
		Analfabeto	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
			Incompleto (1)	Completo (2)	Completo (3)	Completo
1993	12,2	14,1	14,5	13,8	8,6	3,1
1994	11,3	10,0	13,1	13,4	8,3	3,6
1995	10,7	10,8	12,5	12,3	8,0	3,5
1996	13,1	15,9	15,1	15,0	10,7	3,8
1997	13,4	15,0	16,1	15,1	10,6	4,8
1998	15,9	16,8	18,9	18,9	12,7	3,9
1999	19,0	21,8	22,2	22,9	15,0	6,2
2000	16,6	19,0	19,2	21,1	14,1	4,2
2001	14,9	17,0	16,8	19,4	12,7	4,5
2002	15,3	16,3	17,7	20,0	13,3	4,7
2003	16,7	15,7	18,5	21,4	15,3	5,9
2004	15,9	(4)	17,8	21,7	13,8	5,2

FONTE: PED-RMPA - Convênio FEE, FGTAS/SINE-RS, SEADE-SP, DIEESE e apoio PMPA.

NOTA: Taxa de Desemprego Total = 100 X (Total Desempregados) / (Total Ocupados+Total Desempregados).

(1) Inclui alfabetizados sem escolarização.

(2) Inclui Fundamental Completo e Médio Incompleto.

(3) Inclui Médio Completo e Superior Incompleto.

(4) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

A maior participação, entre os ocupados, verificada no município de Porto Alegre, de 1995 e 2000, ocorreu entre os que possuíam o ensino médio completo, variando de 30,4 em 1995 e alcançando 34,5% em 2000, seguido pelos que possuíam o ensino fundamental incompleto, com 24,7% em 2000 e 32,8% em 1995, como pode ser observado na tabela 12.

²² Fonte INEP/MEC

Tabela 12 – Distribuição dos ocupados, segundo a escolaridade, no município de Porto Alegre – 1995/2000 (%).

Indicadores	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Escolaridade	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Analfabeto e/ou sem escolaridade	2,0	1,6	1,4	1,1	1,3	1,3
Ensino Fundamental Incompleto (1)	32,8	29,7	27,1	26,9	27,5	24,7
Ensino Fundamental Completo (2)	18,5	19,4	19,5	18,7	17,9	17,9
Ensino Médio Completo (3)	30,4	31,2	32,1	34,1	33,4	34,5
Ensino Superior	16,3	18,1	19,9	19,2	19,9	21,6

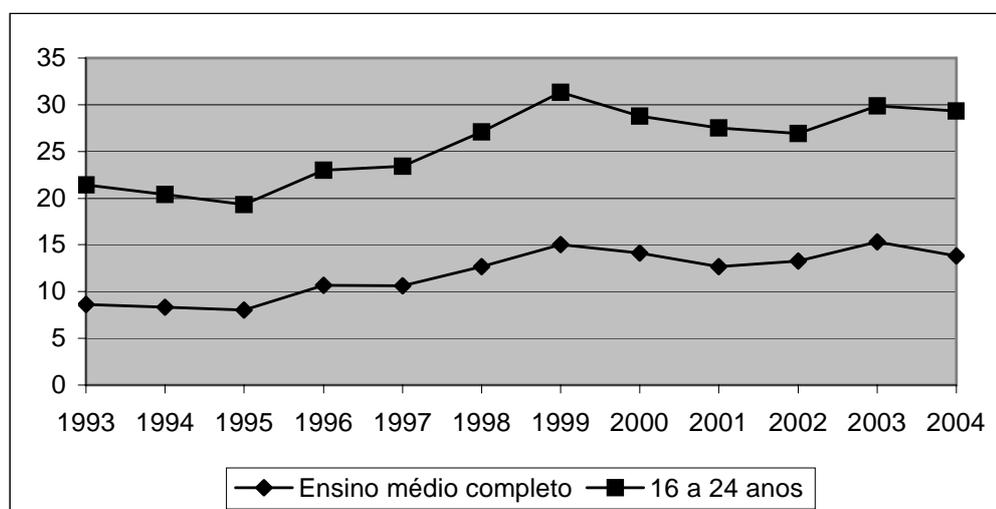
Fonte: PED/RMPA - Convênio FEE/FGTAS-SINE-RS/SEADE/DIEESE e apoio PMPA

INCLUI ALFABETIZADOS SEM ESCOLARIZAÇÃO.

(1) Inclui Fundamental Completo e Médio Incompleto.

(2) Inclui Médio Completo e Superior Incompleto.

Gráfico 4 – Variação da taxa de desemprego entre aqueles que possuem o ensino médio completo na Região metropolitana de Porto Alegre em comparação com as taxas de desemprego entre jovens de 16 a 24 anos. 1993/2004



Produzido pelo autor a partir dos dados da tabela 11.

A tendência de crescimento do desemprego constantes no gráfico 4, verificado entre as pessoas que possuem o ensino médio completo quando

cruzados com os dados do gráfico 1 pode servir de indicação da crescente vulnerabilidade dos jovens, de 16 a 24 anos, que completam este nível de ensino.²³

A redução do emprego para os níveis de escolaridade correspondente ao ensino médio pode estar contribuindo para queda das matrículas na educação básica pelo descolamento da maior escolaridade com chances reais de conseguir emprego. Para aqueles que já possuem o ensino médio completo dois caminhos parecem apontar: o ensino técnico ou ensino superior²⁴, como forma de qualificar-se para a disputa das vagas no mercado de trabalho ou como veremos adiante, há a opção de fazer o técnico durante ou antes do ensino superior.

3.2 A EDUCAÇÃO TÉCNICA TEM CONTRIBUÍDO PARA SUPERAR AS DESIGUALDADES DE ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO?

Durante muito tempo o ensino profissionalizante foi considerado um ensino de segunda categoria, relegado a um *status* de subalterno numa sociedade que tinha como cultura dominante àquela gerada nos *campus* universitários. Havia uma dicotomia, e talvez ainda haja. De um lado o ensino regular propedêutico, destinado a um público cada vez maior devido às pressões crescentes da sociedade ávida por ascensão social via curso superior e, por outro, um ensino, se é que podemos denominá-lo assim, voltado às camadas populares excluídas da possibilidade de acesso às melhores escolas preparatórias. A estes estava destinada uma escola

²³ Infelizmente não existem pesquisas para verificar a taxa de desemprego entre os jovens com formação técnica de nível médio.

²⁴ Tanto o ensino técnico quanto o ensino superior têm apresentado aumento nas matrículas. Ver tabela 16.

elementar encarregada tão somente de supri-los das noções básicas do ler-escrever-contar, voltada para prover de mão-de-obra a agricultura e a indústria.²⁵

A partir da Revolução Industrial as escolas técnicas adquirem importância, superando e substituindo os mestres de ofício na formação de profissionais. No entanto, só ganham um novo estatuto no Brasil a contar do final dos anos 50 com o desenvolvimento industrial, exploração do petróleo, indústria metalúrgica e montadoras de automóveis. Ainda assim, com uma formação bastante limitada dirigida à reprodução de mão-de-obra qualificada a um determinado ofício ou tarefa, com pouca ou nenhuma mobilidade profissional.

A visão dicotômica ainda presente na legislação educacional de 1961²⁶ já apresentava sinais de esgotamento. A recuperação da unidade entre educação escolar e formação profissional acaba se consumando em 1971 com a Lei 5692. O fracasso dessa experiência no Brasil já exaustivamente discutida²⁷ engloba questões políticas referentes ao governo da época (ditadura militar) como não portador de reconhecimento político suficiente para implantar tamanha alteração no sistema educacional; passando pelo insignificante investimento nesse processo, deixando as escolas e os professores, na sua maioria, sem as bases materiais e teóricas para tal mudança; na baixa aceitação social por conta da ainda presente aspiração por ascensão social via ensino superior e, por fim, agravada pela crise econômica que fez desaparecer grande parte dos empregos que se anunciavam e sustentavam a tese da profissionalização de nível médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, incorpora a educação profissional como uma modalidade de ensino e estabelece o acesso a qualquer

²⁵ Lerena, 2001.

²⁶ Lei 4024/61.

²⁷ Ver Cunha, 2000, Manfredi, 2002 entre outros.

aluno egresso ou matriculado no ensino fundamental, médio ou superior bem como os trabalhadores em geral²⁸ via cursos básicos, técnicos ou tecnológicos.

A ampliação do alcance desta modalidade de ensino, não apenas pela letra da lei, mas pela demanda social, faz com que a educação técnica que outrora recrutava seus alunos principalmente junto aos filhos dos trabalhadores alcance aqueles oriundos da classe média ou mesmo média-alta.

Talvez ainda seja arriscado afirmar que se trata de uma tendência, no entanto parece que a perspectiva de trabalho a partir do ensino superior começa a mostrar-se limitada. A ampliação das vagas neste nível de ensino, mesmo longe de ser a ideal, tem produzido uma concorrência acirrada por vagas no mercado de trabalho.

A educação técnica parece estar sendo lido como uma forma de obter, num menor prazo, uma chance de ingressar no mercado de trabalho além de constituir-se, em muitos casos, em conhecimento adicional e necessário à formação superior.

3.3 A TENTATIVA DE RESPONDER A QUESTÃO DA INSERÇÃO

A promessa de emprego faz da escola técnica-profissional espaço privilegiado para a geração de profissionais para atender à demanda de trabalhadores qualificados ou ainda para a possibilidade de ingresso em menor tempo no mercado de trabalho. Presente no imaginário popular, essas idéias têm sido crescentemente difundidas e sustentadas pelas reformas por que tem passado a educação técnica (figura 2). Destacando-se a última reforma, esta especialmente tenta transferir a responsabilidade pela empregabilidade ao próprio estudante²⁹.

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação(1996), artigo 39 e seu parágrafo único. Decreto Federal 2208 de 17 de abril de 1997. Portaria MEC 646 14 de maio de 1997. MEC 1005 setembro/1997 – Proep, MEC 1647 novembro de 1999, MEC 064 janeiro de 2001, Parecer CNE/CEB 17/97; 16/99.

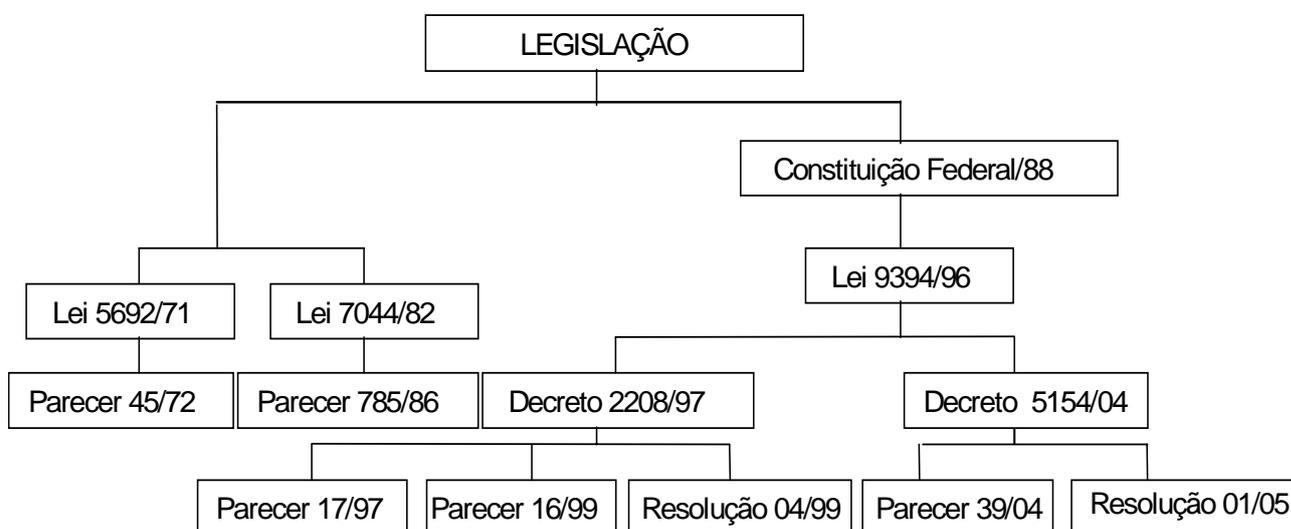
²⁹ Gentili, 2002.

A educação técnica profissional tem se constituído, ao longo dos últimos anos, numa esperança de emprego, de ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Aspiração que antes era quase exclusividade das camadas mais pobres da sociedade. Igualmente tal escola era preferencialmente voltada a atender as camadas mais vulneráveis da sociedade.

A ausência de políticas públicas que casem o incentivo para o desenvolvimento e a modernização do parque industrial, do setor de comércio e serviços, da agroindústria do serviço público com a geração de postos de trabalho tem estado em conflito com a busca de ajustar o sistema educativo com o sistema produtivo.

A aprovação da lei 5692, em 1971, conhecida como “reforma do ensino”, ocorre em uma situação econômica singular. Década conhecida como período do Milagre Brasileiro, o Brasil apresentava altos índices de desenvolvimento e experimenta uma grande expansão econômica. Neste quadro, a lei que institui a formação profissionalizante obrigatória integrante do ensino de 2º grau, ainda que pudesse encontrar resistências entre educadores e pais acostumados com a idéia de seus filhos serem preparados para disputar uma vaga no ensino superior, sobrevive até 1982, diante da perspectiva de ingresso mais rápido no mercado de trabalho, da política de pleno emprego, da necessidade urgente de pessoal qualificado para os novos postos de trabalho que se ofereciam, apesar de todos os problemas oriundos de sua aplicação desastrosa.

Figura 2 – Educação e trabalho na legislação brasileira.



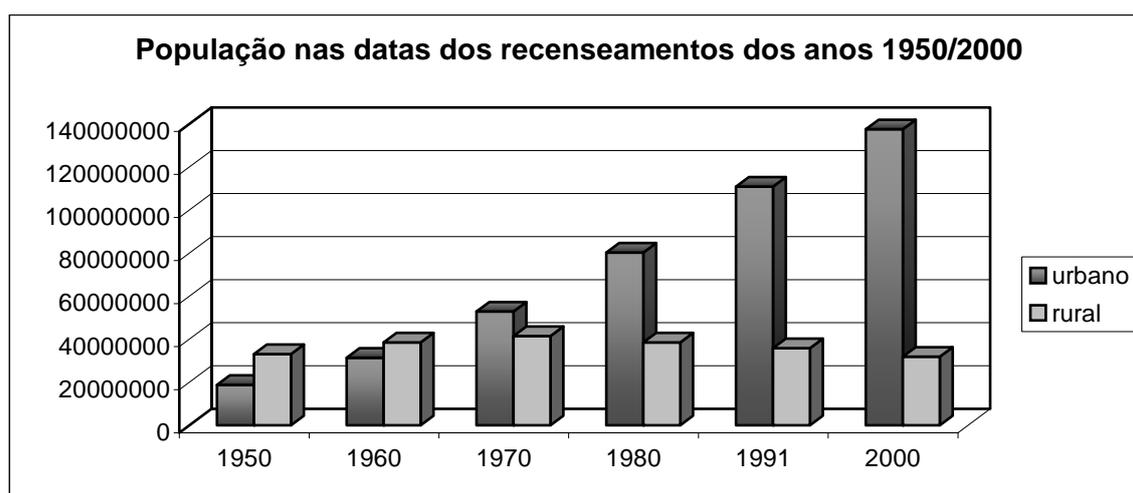
Observava-se a queda do desemprego, redução do subemprego que passou dos 55,7% verificado em 1940 para 34,1% no final da década. Há um incremento na PEA³⁰ de 2,6% e o trabalho assalariado crescia 3,6% ao ano. Este período caracterizou-se pela consolidação dos segmentos ocupacionais urbanos (7 de cada 10 ocupações eram organizadas, contra 3 não-organizadas). A urbanização brasileira sofre um salto significativo, enquanto em 1950 a população rural era o dobro da urbana (gráfico 5), a situação se inverte ao final dos anos 70. Em 2000, mais de 80% da população brasileira vive em regiões urbanas, sendo que em torno de 24% nas capitais, conforme observamos no tabela 13.

Esta “prosperidade” sofre seu primeiro revés no início da década seguinte. Cresce significativamente o número de trabalhadores sem registro, o desemprego atinge 6,6% ao ano. Tal quadro se desenha no momento da ruptura do projeto de desenvolvimento industrial com o forte aumento da dependência tecnológica, particularmente no setor industrial. Observa-se um aumento na PEA da participação

³⁰ PEA – População Economicamente Ativa. Dados do IBGE.

do setor terciário com redução no primário e, principalmente, no secundário. É neste quadro de mudanças que ocorre a reforma da reforma do ensino. A lei 7044, de 1982, acaba com a profissionalização compulsória, transformando-a em uma forma mais “geral” de preparação para o trabalho, quando mesmo palestras sobre diferentes profissões eram consideradas como tal. Nesse novo quadro econômico de desemprego crescente talvez não se justificasse mais a aceleração da profissionalização preconizada pela 5692/71. Em contrário, era necessário tratar de retirar o aspecto profissionalizante do ensino secundário, afinal não haveria mais emprego para todos.

Gráfico 5 – População brasileira urbana e rural.



Fonte: Censos demográficos, IBGE³¹.

**Tabela 13 – Evolução da população urbana.
População brasileira urbana de 1980 a 2000 (em milhões).**

Ano	1980	1991	1996	2000
Urbana	67,0	75,6	78,4	81,2
Capital	24,0	24,1	23,7	23,8

Fonte: Censos demográficos, IBGE. Produzido pelo autor.

³¹ Gráfico produzido por Sonia Cardoso para apresentação no Seminário A transformação da formação profissional: mercados de trabalho e educação, ministrado pelo Prof. Dr. Jorge Ribeiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, se constrói sob o pano de fundo dos movimentos sociais emergentes da luta pelas eleições diretas e com o aprofundamento da crise do modelo econômico. Esse novo modelo baseado na abertura da economia, uma espécie de reedição da abertura dos portos às nações amigas, traz consigo a expansão da taxa de emprego, desestruturação do mercado de trabalho, desassalariamento, geração insuficiente de novos postos de trabalho. A parcela da população mais vulnerável, entre eles os jovens, sofre as maiores conseqüências. A taxa de desemprego que na década de 80 variou entre 4% e 8% atinge 14% e a taxa de assalariamento que oscilava entre 64% a 71% cai para apenas 48%³².

Há aumento de emprego não-assalariado, aumento do trabalho por conta própria, queda na oferta de trabalho, tanto organizado quanto não-organizado. A maior oferta de emprego é ligada a atividades menos qualificadas: serviços gerais, segurança, limpeza, etc. No entanto estes postos acabam por serem ocupados por adultos mais escolarizados, dado o grau de desemprego, reduzindo ainda mais as chances das camadas mais vulneráveis acima apontadas.

A taxa de participação dos jovens na PEA, na faixa de 10 a 24 anos, passa dos 33,2% em 1989 para 29,6% em 1996.

Apesar do aumento dos anos de escolarização verificado na última década não houve acompanhamento de aumento de oferta de emprego.

O Brasil apresentava em 2001³³, 8.710.584 alunos matriculados no ensino médio. Neste mesmo período 1.855.419 foram os concluintes. O ensino fundamental

³² Pochmann, 2001b.

³³ IBGE

regular urbano detinha 35.150.362 matrículas. A população brasileira, pelo censo de 2000, era de 169.799.170 habitantes.

Esses dados parecem apontar para a conclusão de que a inclusão social via maior escolarização e oferta de vagas no ensino técnico ficam comprometidas muito antes do aluno alcançar o nível mínimo de escolarização exigida para esta modalidade de ensino. A relação aproximada entre as matrículas indica que para cada matriculado no ensino médio há quatro matriculados no ensino fundamental como podemos observar na tabela 14.

Tabela 14 – Matrículas nos diferentes níveis e modalidade de ensino, por dependência administrativa – 2003 a 2005.

Ano	Fundamental			Médio			Técnico		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2003	31.162.624	3.276.125	34.438.749	7.945.425	1.127.517	9.072.942	264.398	324.985	589.383
2004	30.680.954	3.331.480	34.012.434	8.057.966	1.111.391	9.169.357	283.391	392.702	676.093
2005	30.157.792	3.376.769	33.534.561	7.933.713	1.097.589	9.031.302	295.349	411.914	707.263
Superior 2004		3.479.913							

Tabela elaborada pelo autor a partir de dados do INEP.

Este é um indicador de que a grande maioria dos jovens sequer ingressa no ensino médio, condição mínima para tornar-se técnico. Assim, a modalidade educação técnica não se oferece como alternativa formativa para a maioria dos jovens, particularmente os mais vulneráveis.

No tabela 15, podemos verificar como se dá a oferta de vagas para o ensino profissional de nível técnico, segundo a dependência administrativa. Tal oferta é, ainda, prioritariamente privada: 58,2% do total de vagas são oferecidas por instituições privadas, incluindo o sistema S.

Em 2002, concluíram o ensino médio 1.884.874 alunos, sendo que na faixa de 17 a 19 anos foram 1.006.009. Neste mesmo ano, concluíram o ensino fundamental 2.778.033 alunos. Na EJA, o ensino fundamental foi responsável por

481.521 formados e o médio, 417.667. O ensino superior formou neste ano 466.260 alunos.

Tabela 15 – Distribuição das vagas no ensino profissionalizante de nível técnico segundo a dependência administrativa-2004.

Brasil	Dependência Administrativa	Educação Profissional Nível Técnico
Total		676093
	Estadual	179456
	Federal	82293
	Municipal	21642
	Privada	392702

Fonte: INEP-2004

Por outro lado, se considerarmos os quase 2 milhões de egressos do ensino médio ao ano, conforme a tabela 16, podemos identificar aqui um fator de tensionamento social. São estes que potencialmente podem ocupar uma vaga no nível superior ou no nível técnico. Em 2001, havia em torno de 3 milhões de alunos matriculados em cursos superiores. Este ingresso anual de novos concorrentes às vagas nas universidades, principalmente públicas, e sua escassa oferta também indicam não ser um caminho fácil, mesmo para esta pequena parcela da população, portanto não se apresentando como forma significativa para a inclusão social via conhecimento escolar.

A educação técnica por sua vez apresentou, em 2005³⁴, 707.263 matrículas, 1/12 do número de alunos matriculados no ensino médio e 1/4 das matrículas do ensino superior. Dados relevantes são os observados nos anos de 2003 e 2004. Nestes dois anos há uma redução no número de concluintes, tanto dos alunos do ensino médio quanto do ensino técnico. Isto pode ser uma indicação de tendência a permanecer durante maior período vinculados à escola para garantir o estágio. A tabela 17 nos oferece uma visão panorâmica da evolução do nível de escolarização

³⁴ INEP.

da população de Porto Alegre. Na faixa etária de 16 a 24 anos, os anos médios de estudo nos últimos doze anos elevou-se de 7,71 para 9,40 o que se constitui em um incremento importante, no entanto indica igualmente que a universalização do ensino médio, requisito para a educação técnica, ainda está distante.

O cruzamento destes dados nos oferece condições de concluir que a maioria dos jovens não adquire as condições mínimas de conhecimento escolar necessário para disputar as vagas que se oferecem, quer no ensino superior, quer na educação técnica profissional. Dentre os que conseguem esse “direito”, poucos são aqueles que conquistam uma vaga.

A via de inclusão social se entendida como acesso ao conhecimento encontra enormes barreiras dado o fato de que, apesar do aumento do número médio de escolarização da população brasileira, esta encontra-se em patamares ainda muito baixos, cerca de 6 anos.

A partir de 2002 verificamos uma tendência a estabilização dos números de matriculados no ensino médio³⁵, embora sejam bastante superiores quando comparados aos períodos imediatamente anteriores aos dados apresentados na tabela.

Mercadorias cada vez mais requisitadas e com pequena oferta, as vagas, tanto nas universidades quanto de postos de trabalho para um contingente crescente de jovens, acabam por criar um “caldo de cultura” para geração de pressões vindas principalmente das camadas médias da sociedade. A possibilidade de reduzir essa pressão tem levado os governos a apontar soluções através do alongamento do tempo de formação ou qualificação profissional. Neste contexto, as escolas técnicas

³⁵ O mesmo ocorre com o ensino fundamental, conforme dados do INEP no mesmo período. Ver tabela 14.

Tabela 16 - Evolução das matrículas no ensino médio, concluintes e matrículas no ensino técnico.

Local	Ano	Ensino médio	Ensino médio Concluintes	Ensino técnico	Ensino técnico Concluintes
Brasil	2001	8.398008	1.855419	462.258	193.250
	2002	8.710584	1.884874	565.042	248.319
	2003	9.072942	1.851834	589.383	268.198
	2004	9.169357	1.879044	676.093	244.058
	2005	9.031302	S/d	707.263	S/d
Sul	2001	1.201306	256.361	78.605	26.919
	2002	1.220301	250.618	92.134	33.001
	2003	1.249037	252.557	107.811	41.119
	2004	1.248473	251.707	128.921	40.045
	2005	1221253	S/d	153.289	S/d
RS	2001	468.171	91.855	53.921	17.117
	2002	483.407	93.663	58.508	19.958
	2003	489.993	92.133	65.045	22.390
	2004	488.706	87.015	70.779	20.912
	2005	473.182	S/d	77.440	S/d

Tabela elaborada pelo autor a partir de dados do INEP. S/d: sem dados até a presente data.

Tabela 17 - Anos médios de estudo (1) da População em Idade Ativa (PIA), por faixa etária. Região Metropolitana de Porto Alegre 1993 – 2004.

PERÍODOS	Total	Faixa Etária			
		10-15 anos	16-24 anos	25-39 anos	40 anos ou mais
1993	7,02	4,56	7,71	8,04	6,75
1994	7,04	4,68	7,82	8,05	6,76
1995	7,03	4,70	7,90	7,96	6,73
1996	7,24	4,88	8,17	8,21	6,92
1997	7,45	4,98	8,35	8,47	7,09
1998	7,58	4,95	8,47	8,56	7,27
1999	7,59	4,95	8,59	8,50	7,31
2000	7,81	4,97	8,88	8,75	7,50
2001	7,87	5,06	8,97	8,79	7,53
2002	8,05	5,08	9,18	9,00	7,73
2003	8,10	5,15	9,31	9,04	7,76
2004	8,19	5,13	9,40	9,16	7,86

FONTE: PED-RMPA - Convênio FEE, FGTAS/SINE-RS, SEADE-SP, DIEESE e apoio PMPA.

(1) Considera anos de estudo concluídos.

são oferecidas dentro de uma nova modalidade de ensino, como alternativa para aqueles que buscam a universidade e para aqueles que procuram melhores condições para a disputa de postos de trabalho.

Para o primeiro caso torna-se necessário, conforme já abordado anteriormente, mudar o *status* da educação técnica. Por outro lado, se o aumento do tempo de permanência na escola na busca da qualificação com vistas ao emprego pode contribuir para a redução da pressão sobre a falta de postos de trabalho, trata-se de um paliativo que serve tão somente para aqueles jovens cujas famílias detêm condições, mesmos que limitadas, para mantê-los fora do grupo responsável pela renda familiar. Paralelamente, a reforma da educação técnica, ao mesmo tempo em que oferece condições para a implementação desta política, paradoxalmente apresenta uma estrutura formativa que embute a idéia de uma profissionalização mais rápida³⁶, anunciando a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

3.4 OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA-PROFISSIONAL³⁷

Não são poucas as referências a esta modalidade de educação profissional: ensino técnico, educação técnica, ensino tecnológico, qualificação e requalificação profissional, formação de competências, treinamento.

Até 1931 o termo técnico utilizado para designar um tipo de ensino tinha o mesmo significado de profissional ou reforço na expressão técnico-profissional. O

³⁶ Ao mesmo tempo em que a educação profissional prevista na reforma reforça a idéia de alongamento no tempo de formação a organização modular indica a possibilidade de certificações parciais que encontre, pelo menos teoricamente, postos no mercado de trabalho o que venderia a idéia de ingresso mais rápido no mercado de trabalho.

³⁷ Sobre as diferentes dimensões para o conceito de profissão, ver Ramos, 2002, páginas 239 a 257.

decreto 20.158 desse ano utiliza o termo técnico para designar um nível intermediário na divisão do trabalho (Cunha, 2000 – p 23). Técnico pode ser o sujeito dotado de uma determinada capacidade ou ser uma qualidade, dessa forma ora sendo utilizado como substantivo ou como adjetivo. Diferentes legislações tentaram definir o seu significado, pelo menos naquilo que tentava regulamentar, que o que ocorre em 1968 na regulamentação da profissão de técnico industrial. Neste texto legal considera técnico industrial aquele indivíduo que concluiu o ensino de nível médio em escola técnica em uma especialidade ou, por sua experiência em função específica em uma empresa, até a data da promulgação da lei tenha seus conhecimentos reconhecidos por órgão competente.

Dois autores, Joaquim Faria Góes Filho e Hermeto Corrêa da Costa sugerem que técnico é aquele que se distingue do operário qualificado, não sendo sua atribuição de trabalhar com máquinas ou ferramentas, mas em laboratórios e controle, desenhos e projetos, supervisão de trabalhos de oficina, etc.³⁸

A Constituição Federal em seu capítulo III, artigo 205, indica como objetivo da educação, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 214 aponta como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a formação para o trabalho.

A LDB reprisa a Constituição, em seu artigo 2º, quando se refere aos princípios e fins da educação reafirmando a qualificação para o trabalho. O artigo 22 indica que a educação básica tem por finalidade a progressão no trabalho e, o artigo 27, inciso III, a orientação para o trabalho aparece como diretriz do ensino fundamental. O artigo 35, inciso II, estabelece como finalidade do ensino médio a

³⁸ Citados por Cunha 2000 p113.

preparação básica para o trabalho. Já o artigo 36, parágrafo 2º, admite, atendida a formação geral, a preparação para o exercício de profissões técnicas.

O capítulo III, artigos 39 a 42, dedica-se à educação profissional. Neste capítulo fica entendido que este tipo de educação deverá conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

O decreto 2208/97 já revogado e substituído pelo 5154/04 preconizava a educação profissional de nível médio como uma modalidade de ensino independente, porém articulado com o ensino médio. Fundamentalmente constituía-se uma educação a ser completada após o ensino pós-médio.

O decreto 5154/04³⁹ estabelece como educação profissional a formação inicial e continuada de trabalhadores, a educação técnica de nível médio e a educação tecnológica de graduação e pós-graduação.

Esses dispositivos legais parecem fazer uma distinção entre ensino profissional e técnico. Considera-se educação profissional toda a modalidade de ensino que possua como objetivo a formação para o trabalho em geral, incluindo desde os cursos mais elementares, de poucas horas, até os cursos superiores tecnológicos com duas mil ou mais horas.

A educação profissional técnica se destaca como uma forma de ensino específico de nível médio, que compõe as vinte áreas estabelecidas na legislação própria e com um número mínimo de horas⁴⁰.

³⁹ O decreto propõe formas de articulação entre a educação profissional e o ensino médio. No que se refere ao técnico são três as sugestões: integrado, o que pressupõe matrícula única, concomitante (matriculas independentes) e subsequente.

⁴⁰ Esse número varia de acordo com as áreas, podendo ser de 800 horas (alguns cursos da área de comércio) até 1200 horas (cursos da área industrial ou química), conforme estabelece a resolução caderno Economia & Trabalho - textos básicos – 1998.CNE/CEB nº 04/99.

Tem como objetivo atender tanto estudantes egressos do ensino médio quanto o mercado da indústria que incorpora novas tecnologias, portanto exigindo pessoal mais qualificado. Essa modalidade de ensino se reveste de uma nova aura, buscando reconstruir no imaginário popular uma imagem de cursos com qualidade comparável ao ensino superior, com a vantagem de permitir o ingresso no mercado do trabalho em tempo menor. Como política pública, também serve para reduzir as pressões por maior oferta de vagas para os cursos superiores nas universidades públicas.

O parecer 16/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE), introduzia na educação profissional a idéia da formação por competência, e pareceres anteriores, como o 17/97 deste mesmo conselho, e o próprio decreto 2208/97 já se referissem a esse termo, mesmo que limitada à certificação de competência adquirida no mundo do trabalho.

A formação por competência tem sido um tema polêmico e, conseqüentemente, gerado inúmeros debates sobre o seu significado e sua importância na organização curricular da educação técnica-profissional.

3.5 A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS

Por seu aspecto polissêmico o termo competência necessita que se esclareça em que sentido é utilizado. Em qual o espaço é aplicado. Podendo ser no mundo do trabalho, tanto sob a visão empresarial, do trabalhador ou ainda no espaço escolar associado ao trabalho. Quanto ao primeiro também se diferencia quando se trata de empresas tradicionais, grandes ou pequenas ou empresas modernas, automatizadas e informatizadas e, ainda no âmbito das empresas, quanto à organização do trabalho: sob o viés taylorista ou da produção flexível.

Na escola poderá ser orientadora da organização curricular, construtora das bases do conhecimento de matriz profissional integrada à qualificação, parte constituinte e necessária para essa modalidade de ensino. Os conhecimentos teóricos reforçariam ou expressariam a ação em situação concreta de trabalho. O desempenho substituído pelo saberes associando conhecimentos (educação) e qualificação (trabalho). Assim a competência assumiria o papel de articuladora e de interlocução entre os saberes teóricos e os saberes profissionais, traduzindo um no outro.

Na busca da ruptura com a teoria do capital humano em especial com a tentativa de estender a noção de competência à competitividade, Ropé & Tanguí (1997, p 19), apontam a competência como noção construída pela prática social e pela prática científica. A competência significa aptidão para realizar, em condições observáveis, conforme exigências definidas. Destacam que, quando se trata das mudanças nos processos produtivos – nas empresas, a gestão dos recursos humanos, a competência pode ser entendida como a recuperação do valor do trabalho, das suas condições e espaços, dos saberes dos trabalhadores e sublinham que a relação entre o trabalho efetivo e as competências reais existentes, sobre o valor que lhes é acordado ainda nada prova sobre a qualificação⁴¹.

A definição de competência como *savoir-faire*⁴², se expressa como experiência profissional⁴³ de quem conhece tão bem seu meio de trabalho que pode

⁴¹ Dessa forma confrontam a visão de que necessariamente a formação por competência desqualifica o trabalhador ou, pelo menos, o seu saber.

⁴² Saberes empíricos, práticos, as “manhas do ofício” a habilidade, o “golpe de vista” (em oposição aos saberes dos engenheiros, aos métodos prescritos pelo taylorismo). Ropé & Tanguí (1997).

⁴³ No diálogo entre o perfumista Baldini e o jovem Grenouille, no romance de Süskind, O Perfume, Baldini diz ao jovem “... o talento de nada vale, mas vale tudo a experiência que se adquire com modéstia e esforço”. Neste diálogo, embora possa parecer que haja valorização do *savoir-faire*, o que corre na verdade é uma astuta forma de defender a sua corporação. Eis aqui um cuidado a ser tomado pelos trabalhadores com os discursos.

antecipar suas reações; o domínio impossível de automatizar, indispensável ao bom funcionamento das instalações automatizadas. O operador partilha da lógica da máquina, mas também supostamente a ultrapassa, sendo capaz de resolver, ou melhor, preveni-los. Esses conhecimentos tácitos não podem ser adquiridos senão no local de trabalho.⁴⁴

Mandon define competência como saber mobilizar conhecimento e qualidades para fazer frente a um dado problema, ou seja, as competências designam conhecimentos e qualidades contextualizadas.⁴⁵

Marise Ramos ao discutir a educação profissional aponta para a passagem do projeto pedagógico dos currículos fundados em disciplinas para currículos organizados por competências e sugere que

“... em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (P. 221)”.

Estabelece-se um comprometimento entre o modelo de ensino por competências com o processo produtivo “impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados” (p 222).

Vale a pena citar a relação que a autora faz entre qualificação e competência:

“Compreendemos o conceito de qualificação como uma relação social em totalidade, em que se inscrevem as dimensões conceituais – expressa pelo valor da formação, dos títulos; social – expressando o reconhecimento social do trabalho configurando esferas de regulação e de proteção social; e a experimental – que significa a própria competência, ou a capacidade real de realização do trabalho relacionada com a subjetividade do trabalhador. Relações de trabalho baseada no conceito de qualificação, portanto, não elidem a

⁴⁴ Ropé & Tanguy (1997).

⁴⁵ Citado por Stroobants, 1997.

competência, porém, não se reduzem a ela. Tal redução ocorre quando a empresa adota a gestão baseada em competências.”⁴⁶

Nas conclusões do seu livro *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação* (2002) destaca as relações entre as diferentes formas de organização do trabalho e chama a atenção para o que denomina de unidade na organização do trabalho que “no taylorismo, esta unidade era o posto de trabalho ao qual as pessoas se associavam por suas funções, descritas principalmente em termos de procedimentos”. No sistema integrado e flexível a importância é conferida mais às pessoas funcionais (e suas competências) do que aos papéis que elas exercem. A competência está sempre associada à capacidade⁴⁷ do sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos. Ou seja “a competência é *indissociável da ação*”. E conclui: “O risco de se realizar uma transposição linear dos resultados da investigação do processo de trabalho para o currículo é a principal crítica às competências”.

Diante desse quadro, a noção de competência por seu caráter polissêmico pode servir para o acomodamento intelectual, situação tal que qualquer que seja a nossa opção estará resguardada pela amplitude desse manto de significados.

Acima de tudo, competência é conceito dinâmico, contraditório que se constitui no âmbito da ação, seja no ambiente do trabalho, seja no espaço escolar.

As escolhas feitas pelas escolas por certo não escondem essas contradições e suscitam como lhes é mister, debates, opções e ações não consensuais. Sua

⁴⁶ Parecer ao PPGEdU-UFRGS como membro da banca de dissertação de mestrado de Ademar Alberto Carabajal, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Ribeiro, datado de 28/11/05 – UFRJ.

⁴⁷ Há autores que sustentam que capacidade está hierarquicamente em nível superior à competência, possuindo um sentido geral e polivalente enquanto a competência seria específica e associada a comportamentos determinados. Tal discussão aparece em Ramos, 2002, p 229.

validação (noção de competência), entretanto só será revelada no momento da ação pedagógica conjugada com a prática laboral que configuram o reconhecimento social.

O espaço escolar é por sua natureza de formação. As opções de como será esse processo em grande parte é externo – definido no âmbito das políticas públicas, dos interesses da macroeconomia, das reivindicações sindicais, do mundo do trabalho. No entanto há um espaço interno extremamente rico de definições cujos protagonistas buscam traduzir essas demandas sociais. Nessa tentativa fazem escolhas fundadas em suas concepções e sob a influência dos paradigmas que sustentam suas crenças.

Esses sujeitos, professores, pedagogos, servidores administrativos, estudantes, confrontam-se permanentemente externando os projetos em disputa na sociedade e buscando viabilizar a ação pedagógica que, muitas vezes, acabam negando as políticas públicas, particularmente quando essas carecem de uma discussão extensamente democrática capaz de gerar o convencimento da maioria. Isto não é ruim, ao contrário, é um legítimo dispositivo de proteção e resistência democrática cujos resultados, no geral, é a amortização dos efeitos limitantes dessas políticas quanto à aprendizagem qualificante, adequação à prática escolar de elementos próprios de outras áreas do conhecimento (economia, sociologia, etc.) e de ampliação dos efeitos, muitas vezes tímidos ou não percebidos, da própria política, em especial em suas brechas, dando maior autonomia às escolas. A transformação experimentada pelas escolas de formação técnico-profissional como modalidade de ensino, prevista na LDB e regulamentada pelos decretos 2208/97 e os pareceres que o seguem e, posteriormente pelo decreto 5154/04 e portaria,

levaram as escolas a experimentarem essa série de debates e escolhas acima discutidas.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A globalização tem ocorrido numa completa ausência de uma teoria capaz de pensar o que seria sociedade dela resultante. Hilton Japiassu, em seu livro *Um desafio à educação* afirma que “a emergência e instauração desta nova sociedade globalizada está sendo operada numa quase total ausência de inteligibilidade ética, política ou teórica”.

O mercado, segundo os teóricos da modernidade, é o fiel depositário de todos os méritos de uma sociedade globalizada, livre e democrática, no entanto mostrou-se, nesta última década, apenas como sendo uma edição renovada do processo de exploração capitalista comum na Idade Moderna. Como acreditar na capacidade do mercado de se auto-regulamentar se o seu objetivo é obter vantagens para si custe o que custar? A chamada capacidade do mercado de auto-regular-se seria apenas a manifestação de seus direitos inquestionáveis de estabelecer regras que permitiam, a qualquer tempo, reordenar as relações de trabalho, os preços e, inclusive, estabelecer novas divisões do trabalho. Seria o livre mercado um dos mitos⁴⁸ do final do século XX e início do século XXI. Outro mito é a crença de que a redução da presença reguladora do Estado traria como resultado uma maior expansão econômica e, conseqüentemente, ampliação do mercado e mais emprego. A ausência do Estado com o papel disciplinador do mercado, ao contrário do previsto, gerou em pouco tempo um aumento significativo nos índices de desemprego e do não-emprego⁴⁹.

⁴⁸ Pochmann (2001a).

⁴⁹ Não-emprego: situação que aflige aqueles que nunca conseguiram emprego, particularmente os jovens.

Parte destes problemas pode ser visto sob o prisma educação-trabalho. As diferentes exigências quanto à formação requerida pelo mercado de trabalho, particularmente nas áreas do comércio e indústria, estão vinculadas a um terceiro mito da década (Pochmann, *ibidem*) a modernização do parque produtivo via importação de tecnologia. A crescente automação e informatização no comércio e na indústria passam a permitir, a exemplo daquilo que ocorreu na revolução industrial com o advento da indústria manufatureira, uma redução de mão-de-obra em geral e passa a requerer um profissional com novo perfil, admitindo trabalhadores masculinos ou femininos, jovens aprendizes (estagiários) ou profissionais. Tal situação, se por um lado amplia o espectro de trabalhadores, incluindo mulheres e jovens aprendizes, expulsa do mercado aqueles que têm pouca formação, criando um mercado proporcionalmente mais amplo para trabalhadores com maiores capacidades intelectuais. Esta necessidade, num primeiro momento, pode indicar um mercado promissor a exigir maior nível de escolaridade dos trabalhadores também restringe o valor do trabalho por oferecer um número de vagas muito menor do que o número de profissionais habilitados. A nova formação exigida para os trabalhadores é característica da indústria moderna, que supera o treinamento oferecido pelo sistema S⁵⁰ surgido nos anos 40. Não se trata mais de formar para o exercício de uma tarefa específica, mas para tarefas de complexidade crescente, principalmente nas áreas de controle de qualidade. Tais postos de trabalho exigem formação que se assemelham às oferecidas nos cursos superiores e, portanto, acabam sendo ocupados por profissionais com esta formação. No entanto percebe-se um descompasso entre as formações “requeridas” e efetivamente realizadas.

⁵⁰ Sistema S: formação profissional oferecida pelo SENAI (indústria) e SENAC (comércio) a partir dos anos 40. Ampliada a partir dos anos 70 com o SENAR (agricultura) e SENAT (transportes).

Tudo indica que a qualificação dos postos de trabalho cresce mais lentamente que a dos trabalhadores o que provoca pressão sobre os salários e subutilização destes profissionais.⁵¹

Os cursos técnicos de formação acadêmica, oferecidos principalmente pelas Escolas Técnicas Federais e Cefets⁵² distinguem-se dos demais cursos técnicos-profissionais por seu caráter acadêmico (e inclusive propedêutico) cujo objetivo é formar técnicos para postos de comando. Estes cursos, além de atender uma demanda específica, também se prestam muito bem aos objetivos estatais de reduzir a pressão sobre os cursos superiores pela oferta de algo semelhante, a exemplo dos cursos superiores de curta duração como as engenharias operacionais. Desta forma, se cria uma casta intermediária entre os filhos dos trabalhadores que, quando muito, concluem o ensino médio e irão ocupar as atividades de menor remuneração por exigirem menor formação, cujos cargos oferecem menores salários dado ao tamanho do exército de reserva, e os filhos das elites que irão ocupar os cargos mais elevados com melhores salários.

O mercado de trabalho brasileiro experimenta uma profunda recessão. Enquanto o nível de emprego está em queda livre, este mesmo mercado vende a idéia de que o emprego tende a desaparecer enquanto as funções de maior nível intelectual tendem a se fortalecer neste mercado. No entanto não são os cargos que exigem maior formação escolar ou técnico-profissional que estão oferecendo aumento no número de postos de trabalho. São exatamente aqueles que menos os exigem, como empregos domésticos, construção civil, vendedores e segurança. Conforme afirma Pochmann, em seu livro *a Década dos mitos* (2001), o Brasil está

⁵¹ Ver Ribeiro, 2000.

⁵² CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica a partir de 1978. Cunha, 2000. Este papel diferenciador foi estabelecido pelo decreto 87.310/82.

apontando para uma transformação radical no seu sistema produtivo. “Está deixando de ser produtor de bens e serviços de maior valor agregado e de alto conteúdo tecnológico para assumir uma posição industrial mais próxima a da montagem (maquiagem produtiva) e de comprador de novas tecnologias”.

Verifica-se que na última década, talvez por conta desta modificação na orientação do parque industrial, há um importante incremento na exigência de formação escolar profissional para os cargos vinculados à administração superior, inclusive àqueles destinados às direções, enquanto as funções vinculadas à produção reduzem drasticamente o número médio de anos de escolarização.

Vimos anteriormente que havia uma expulsão do mercado de trabalho daqueles que detinham menor nível de instrução e uma maior oferta de emprego com maior exigência profissional ou, melhor dizendo, para os que detinham formação para atividade de maior complexidade. O que de fato se confirma pelos dados apontados por Pochmann que indicam o aumento do número de anos de escolarização para este tipo de trabalhador. Porém estas atividades são em um número muito menor àquelas que não exigem tais formações. Esta drástica redução tem a ver com inúmeros fatores, entre eles podemos reafirmar a crescente automação e informatização, menor número de pessoas para várias atividades de controle, a crescente dependência tecnológica, dispensando um grande número de profissionais altamente qualificados, cujas atividades vinculavam-se à geração de novas tecnologias e serviços.

Um aspecto que tem chamado a atenção na indústria moderna de alta tecnologia é a redução na sua capacidade de gerar novos postos de trabalho. Há uma política altamente perigosa de contratação de mão-de-obra terceirizada e de

estagiários oriundos de cursos técnicos, cujo tempo de permanência como “aprendiz” tem se dilatado enquanto sua perspectiva de tornar-se empregado vê-se diminuída. Embora os salários destinados aos estagiários não sejam dos menores neste tipo de indústria, sendo inclusive muitas vezes superiores àqueles pagos por pequenas e médias empresas não automatizadas, em média, após dois anos de estágio, acaba por transformá-los em desempregados ou obriga-os a submeterem-se a menores salários para funções semelhantes, como funcionários das empresas terceirizadas.

A timidez do movimento sindical quanto à formação profissional parece traduzir sua pequena capacidade de compreender os fenômenos que acompanham a nova ordem econômica mundial. Permanece atuando sob a forma de “sindicalismo de reação”⁵³, a exemplo do sindicalismo europeu do século XIX, com pouca iniciativa para propor novas formas de estruturação do processo produtivo com maior intervenção estatal.

Na década de 90, na esteira das lutas populares pela Assembléia Nacional Constituinte, formou-se o Fórum em Defesa da Escola Pública cujo propósito maior era promover uma intervenção articulada das organizações profissionais, sindicais, intelectuais e outras com vínculos com a educação, na formulação de propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996. A principal proposta nascida deste movimento sugeria uma escola básica universal que articulasse trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O ensino profissionalizante seria uma continuidade desta escola, uma nova etapa que seguiria após a conclusão da escola básica unitária. O que ficou legitimado na LDB foi a separação entre as

⁵³ Antunes, 2000; Fogaça, 1992; Souza, 2002.

duas formações embora admitida, como um direito, aos alunos egressos de qualquer nível de ensino, a possibilidade de acesso à educação profissional⁵⁴.

A reforma aprovada para a educação técnica em 1997 reafirma a dualidade: ensino propedêutico e profissional. As escolas de educação básica passam a ter a função de oferecer o ensino propedêutico e apenas após a sua conclusão, ou eventualmente de forma concomitante, o estudante poderá cursar escolas técnicas-profissionais. De qualquer forma, o título de técnico só poderá ser obtido após a conclusão do ensino médio.

A instrução da população seja através da escola elementar propedêutica, seja pela escola técnica-profissional, tem sido um problema político-social que percorre caminhos tortuosos, de elevada complexidade. Inúmeros são os interesses em conflito quando se trata de oferecer educação, qualquer que seja a sua forma. A associação conhecimento e poder é antiga.

A luta popular ganha força na atualidade por encontrar solo fecundo entre a maioria dos educadores, intelectuais, governantes investidos das bandeiras populares e alguns setores mais sensíveis do empresariado. Dentro dela destaca-se a luta pelo direito do trabalhador ao domínio tecnológico e científico do processo de produção, sem que, no entanto não esqueçamos que escolarização e formação técnico-profissional, por melhor que sejam, não geram empregos.

4.1 A INTRODUÇÃO DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As mudanças no processo de produção têm ocorrido particularmente nas grandes empresas que incorporam novas tecnologias: empresas que atuam nas

⁵⁴ Parágrafo único do artigo 39 da LDB/96.

áreas de informática, automobilismo, além das áreas de energia e comunicação e que atuam no mercado internacional.

Esse mercado tecnologicamente mais dinâmico e maior inserção na economia mundial tem crescimento maior que os mercados nacionais, exigem a formação de um trabalhador com um novo perfil (Salm, 1998). Para atender essas novas exigências, a educação deve tender a ampliar os conteúdos gerais em detrimento de uma formação especializada, cuja oferta maior estará concentrada em cursos pós-secundários (pós-médio), além de apresentar sistemas mais flexíveis de modo a atender melhor às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais imprevisível.

Os resultados da pesquisa feita pela Associação Americana de Administradores Escolares junto a 55 líderes nos campos empresarial, educacional e governamental, buscando identificar quais as principais competências a serem desenvolvidas pelos jovens de hoje para melhor se qualificarem para o século XXI estão dispostos no quadro abaixo⁵⁵:

⁵⁵ O resultado da pesquisa e muitas das interpretações que seguem no presente capítulo estão no texto *Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho*, de Claudio Salm, 1988.

- habilidade de comunicação escrita e oral;
- leitura e habilidade de compreensão;
- utilização da matemática, lógica e habilidades de raciocínio;
- alfabetização funcional e operacional e entendimento de estatística;
- fundamento de conhecimento científico, incluindo ciência aplicada;
- habilidade de usar computadores e outras tecnologias;
- habilidade de fazer pesquisas e aplicar e interpretar os dados;
- conhecimento da história e do governo para operar numa sociedade democrática;
- a compreensão da história mundial e os negócios do mundo;
- conhecimento da geografia mundial;
- conhecimento de línguas estrangeiras;
- raciocínio e pensamento crítico e habilidade de resolução de problemas;
- autodisciplina e habilidade para agir com responsabilidade;
- aplicação de princípios éticos, estabelecimento e avaliação de metas;
- adaptabilidade e flexibilidade;
- habilidades interpessoais críticas, incluindo falar, ouvir e fazer parte de uma equipe;
- respeito pelo valor do esforço, entendimento da ética do trabalho e necessidade de contribuições individuais e autodisciplina;
- estar entusiasmado sobre a vida e estabelecer meta para um aprendizado permanente;
- entendimento multicultural, incluindo idéias na diversidade e a necessidade de uma perspectiva internacional;
- resolução de conflitos e habilidades de negociação;
- entender e praticar honestidade e integridade;
- entendimento e respeito por aqueles não semelhantes – a apreciação da diversidade;
- capacidade de assumir maior responsabilidade por suas ações.

Quanto à educação profissional, Salm, 1998 chama a atenção para dois aspectos em relação à formação profissional:

1. O trabalhador não é um produto “natural”⁵⁶, deve ser formado, adquirir em conjunto conhecimentos, habilidades específicas e atitudes. Desde o final do século XIX os sistemas públicos de ensino passaram a ser incumbidos de formar os trabalhadores nestas três dimensões da qualificação.
2. O sistema público deve atender a duas demandas: a da população e a da economia. Isto implica em aumentar tanto a oferta de vagas como a qualidade dessas vagas e, por outro lado, oferecer ensino capaz de desenvolver as multicompetências requeridas pela economia, o aprendizado na “lida” já não é o bastante. Isto implica na universalização não apenas do ensino fundamental, mas o médio também, mesmo que esse mesmo mercado inclina-se a reconhecer como fundamental o “*savoir-faire*” dos trabalhadores.

O autor destaca ainda que a principal característica requerida na formação profissional é a capacidade de resolver problemas (problem solving skills) traduzida sob a forma de “... capacidade de estabelecer conexões, de conceituar, de atuar em equipe e de assumir riscos, competências que parecem subjacentes à tão mencionada “polivalência”⁵⁷.”. E pergunta: como a capacidade de resolver problemas se traduz em conteúdos curriculares? Como afeta as fronteiras entre os três níveis de ensino?

Ressalta ainda: “... o fato é que formar técnicos mais qualificados para resolver problemas do que para dominar uma habilidade específica fortalece a aspiração para a continuidade dos estudos (técnicos) para além do médio”. Isso

⁵⁶ O autor utiliza o termo “natural” entre aspas seguramente para reforçar a idéia da necessidade de formação para o trabalho.

⁵⁷ Polivalência segundo Kuenzer, 2002, “é a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. O trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade”.

implica em pressão para o aumento da oferta de vagas nesse nível de ensino. O governo tenta contornar o problema da falta de vagas no ensino superior público pela política de compra de vagas nas instituições privadas. No entanto embora a iniciativa de uma política pública voltada para as camadas mais pobres da sociedade seja bem-vinda, esta oferta não tem encontrado a acolhida esperada. Parte da crítica vem das universidades públicas, que vêem recursos públicos sendo destinados às instituições privadas e, por outro, a própria “sobra” de vagas parece indicar que não são essas as universidades ou esses os cursos reivindicados. Não basta ser superior, não basta ser gratuito, é necessário o reconhecimento público tanto do curso como da instituição.

Um segundo aspecto relevante refere-se ao problema gerado pela redução drástica de estabilidade no emprego: cada um também tem que aprender a “se virar” conforme afirma o autor.

Assim a educação tem que atender o primeiro e o segundo aspectos apontados. Isto implica em não apenas preparar os jovens para os diferentes empregos, mas, igualmente, para diferentes formas de desemprego. Assim, aprender a aprender⁵⁸ e educação continuada são formas de ajustamento para não apenas indicar que irão trocar de emprego inúmeras vezes na vida, mas também de profissão.

Qualquer caminho que aponte para a reconstrução necessária da educação técnica-profissional deve envolver os principais interessados, empresas e trabalhadores, na gestão dessa modalidade de ensino. Dela dependendo o próprio reconhecimento dos certificados, além das definições dos perfis profissionais.

⁵⁸ Entendido como a capacidade de permanentemente estar se atualizando e adquirindo novos conhecimentos por iniciativa própria.

A publicação do Ministério da Educação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, área profissional química, no capítulo IV, no ano de 2000, inicia com uma crítica a forma de ensino que, segundo indica o texto, "... está calcada no ensino por disciplinas e centrada no professor". Segue afirmando que este tipo de ensino apenas leva o estudante a armazenar conhecimentos sem que os mesmos se reflitam no "... desenvolvimento de competências e habilidades que o capacitem a uma rápida adequação ao ambiente de trabalho para o exercício, com eficiência, das suas funções". O texto apresenta sob a forma de queixa, que as indústrias que trabalham com tecnologia de ponta requerem profissionais "com um perfil mais apurado" e, diante da forma como saíam das escolas exigiam das empresas treinamentos adicionais de mais de 1000 horas para dar a formação técnica praticada no país.

A proposta advinda do diagnóstico apontado pelo decreto é "... fazer com que o ensino seja centrado no aluno..." A crítica ao(s) método(s) de ensino que tem o professor como o detentor de todo o saber e o aluno apenas como o receptor de, pelo menos, parte selecionada desse saber, sempre é bem-vinda e, melhor ainda quando a proposta de solução é uma revolução. Centrar o ensino no aluno. No entanto a introdução tanto pode servir para justificar o desenvolvimento de uma escola emancipadora como uma escola que visa à adequação.

Na seqüência, o texto do Ministério da Educação introduz outros aspectos demandados pelo atual perfil técnico, quais sejam: a necessidade da incorporação, no perfil profissional, de aspectos de conduta. "O empresariado tem se manifestado unanimemente,... sem estes aspectos comportamentais incorporados na formação, não existem condições de empregabilidade...".

O perfil profissional demandado, indicado no texto é: comunicação, trabalho em equipe, relações interpessoais, capacidade de decisão, autocontrole, cultura, visão sistêmica, iniciativa, ética, capacidade crítica, etc.

Grosso modo poderíamos indicar que tais aspectos relacionados ao comportamento servem para qualquer tipo de formação inclusive e aparentemente para aquelas cujo principal objetivo seja a formação de cidadãos. Afinal de contas ser comunicativo, ter a capacidade de trabalhar em equipe (ou em grupo, ou com o coletivo), ter desenvolvido a capacidade de relacionar-se com outras pessoas, tomar decisões de forma ponderada, apresentar autocontrole diante de fatos inesperados, apresentar uma boa bagagem cultural, compreender as relações entre as coisas, ter iniciativa, ser ético, crítico, entre outras características bem servem para a formação desejada por toda a sociedade, portanto não são necessidades exclusivas dos empresários da indústria de ponta.

A questão que chama a atenção é que toda a crítica que é feita ao modo de ensinar e a necessidade de modificá-lo e de incorporar todas essas habilidades e competências está centrada nas necessidades do mercado e não na necessidade da formação de um tipo de homens e mulheres para uma sociedade mais justa e fraterna.

É como se o mercado passasse a ditar como devem ser as pessoas que irão executar determinadas funções dentro das empresas também sob os aspectos comportamentais. Estariam as empresas apenas encomendando às escolas os recursos (humanos) segundo determinadas características previamente definidas, ou seja, compra e produção sob encomenda de trabalhadores.

Os agentes sociais, ou seja, as pessoas, os seres humanos, os jovens que buscam uma formação escolar profissional deixam de ser importantes na definição

de como devem ser seu perfil, suas características profissionais. Não são consideradas nas pesquisas as suas aspirações, os seus sonhos, seus desejos.

É possível, quando confrontadas, que as idéias sobre o perfil profissional na ótica dos diferentes atores: mercado, professores e estudantes, haja uma grande coincidência. No entanto talvez essa coincidência seja apenas nos nomes que damos às competências ou habilidades apontadas como as demandadas pelos empresários conforme quadro da página 74. É provável que a idéia de comunicação que um empresário tenha seja distinta daquela que o professor ou o estudante do curso técnico deseje. Para o empresário a comunicação pode ser sinônima de mais vendas, redução de custos, otimização de processos. Que trabalho em equipe seja o estímulo aos mesmos aspectos anteriormente indicados acrescido da instigação à competição (como equipes de futebol), que relações interpessoais sejam sinônimos de ajustamento aos ditames da empresa, conformismo, sem questionamentos que possam pôr em risco as diretrizes estabelecidas sem a participação do trabalhador, o que incluiria o autocontrole. A capacidade de tomar decisões pode ser limitada a certos interesses imediatos dentro dos parâmetros já previamente definidos. Jamais a decisão de reivindicar novas condições de trabalho, de salário, cultura pode indicar a adesão pura e simples a visões mercadológicas como empreendedorismo, mercado, lucro, desenvolvimento da empresa, ou seja, uma cultura do lucro e não da vida, a visão sistêmica pode estar inculcada pela crença nos seus limites, dado ao fato de que sua função ou mais ainda o próprio como indivíduo é apenas parte de uma engrenagem, portanto cabe-lhe executar e bem sua função, porquanto que a iniciativa seria limitada à própria força do sistema como a liberdade exercida pelos cometas, sempre limitada pelas forças gravitacionais dos corpos celestes maiores. A ética pode estar representando o compromisso necessário com a empresa, a

fidelidade aos princípios empresariais. Possivelmente jamais seria entendido como a postura de denúncia frente a procedimentos que venham a comprometer as condições ambientais, saúde da população, qualidade real do produto e, por fim, a capacidade crítica estaria limitada à capacidade de intervir positivamente para otimizar o processo industrial objetivando a maximização dos lucros.

O documento *Proposta em discussão – Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica* lançado pelo novo governo em 2004, mesmo admitindo o avanço alcançado pelo governo anterior, relança o debate sobre o papel da educação profissional e tecnológica dentro da formação escolar e para a cidadania. O documento busca descolar esta modalidade de educação das necessidades imediatas do mercado. No entanto não consegue estabelecer de forma clara qual será o papel desse mercado nesse processo. Se no documento anterior tudo indicava para o atendimento ao mercado, neste, aparentemente, o mercado fica fora.

O texto afirma que

“... a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder”.

A mesma introdução alerta para a necessidade de evitar a transformação da educação profissional e tecnológica em mercadoria, considerando-a apenas como treinamento ou adestramento.

Paralelamente à revogação do decreto 2208/97 que dava a estrutura legal aos pressupostos apresentados anteriormente, mas igualmente editado da mesma forma e pouco discutido e sustentando-se no texto logo acima, o governo federal decreta um novo texto legal, o 5154/04.

Ao revogar o decreto 2208/97 e editar o 5154/04 o governo altera os níveis da educação profissional deixando de existir os cursos básicos (visando à qualificação ou requalificação independente de escolaridade prévia) e faz surgir a formação inicial e continuada de trabalhadores. Também propõe a articulação entre a educação técnica e o ensino médio procurando vincular a formação profissional ao aumento da escolaridade.

4.2 HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA E DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA

Fundada em 26 de novembro de 1909 na 66^a reunião da Congregação da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre a Escola de Comércio inicialmente era constituída por dois níveis de ensino. Ensino Geral e Ensino superior, ambos de dois anos de duração. O curso geral entra em funcionamento em 1910 e a primeira turma conclui esse nível ao final de 1911. O curso superior inicia suas atividades em 1912. Diplomando o primeiro grupo no final de 1912. O curso geral habilitava aos cargos da Fazenda, sem concurso⁵⁹, e às funções de guarda-livros e perito judicial. O curso superior habilitava o acesso, sem concurso, aos cargos do Ministério das relações Exteriores, Corpo Consular, Atuário de Companhias, Chefe de contabilidade de empresas bancárias e grandes casas comerciais.

A Escola de Comércio adotou as diretrizes fixadas pelo Decreto Federal n^o 1339 de 9 de janeiro de 1905⁶⁰ definido seu ensino como essencialmente prático.

⁵⁹ Lembre-se, estamos na década de 1910.

⁶⁰ Em janeiro de 1905, o decreto federal n^o 1339 reconheceu, em caráter oficial, os diplomas expendidos pela "Escola de Comercio" e providenciou a organização dos cursos, dividindo-o em dois: um geral e outro superior.

Em 1916 o Decreto 31.269 de 4 de outubro reconhece a escola como instituição de utilidade pública enquanto oferecesse ensino nos moldes do decreto 1339/05.

O Curso Geral dá origem Escola Técnica do Comércio enquanto a Faculdade de Ciências Econômicas tem origem no seu Curso Superior.

Em 1931, no rastro da revolução de 30, o decreto 20.158 de 30 de junho reorganiza o ensino comercial no Brasil⁶¹ exigindo uma profunda reorganização da escola. As dificuldades foram tantas para a readequação que durante dois anos não houve nenhuma formatura. Somente em 1933 foi criando do curso propedêutico, com três anos de duração e a escola passando para a esfera da Legislação Federal.

Em 1934 foi criada a Universidade de Porto Alegre que integrou a Faculdade Livre de Direito e a Escola de Comércio que deixaram de ser livre sendo, desde então, custeadas pelo Estado.

Em 1945 o decreto-lei 789 de 11 de maio transforma a Escola de Comércio da Universidade de Porto Alegre em Faculdade de Economia e Administração. A ação organizada dos professores de então permite que o curso técnico-perito contador continue sendo oferecido nos moldes do ensino da escola. Passam a lecionar sem auferir rendimento e pela cobrança de taxa de matrícula pagam os professores do ensino geral que não faziam parte dos quadros da Universidade.

Em 4 de dezembro de 1950 a Universidade passou a ser administrada pelo Governo Federal, com o nome de Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. A Faculdade de Economia e Administração e, respectivamente, a Escola de Comércio, agora denominada Escola Técnica de Comércio, passaram a integrar o sistema federal.

⁶¹ Organizou o ensino comercial, que incluía cursos técnicos de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário, e perito-contador e, ainda, curso superior de administração e finanças.

Neste momento inicia-se uma nova fase para a Escola. Em 1954 é criado o Curso Técnico de Administração e, em 1958, o Curso Técnico de Secretariado.

Somente na década de 60 a Escola passou a ter uma Direção própria, diferenciada da Faculdade de Ciências Econômicas. O primeiro Diretor foi o Professor Clóvis Vergara Marques, também professor do magistério superior da mesma Universidade, permanecendo 22 anos na direção da Escola Técnica. Hoje a Biblioteca leva seu nome em homenagem a sua memória.

Com o advento da Lei 5.692, de 11/08/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foram criados os seguintes cursos: Técnico em Operador de Computador (1975), transformado para Técnico em Processamento de Dados (1989), e para Técnico em Informática (1999); Técnico em Transações Imobiliárias (1976); Técnico em Comercialização e Mercadologia (1979); Suplementação em Contabilidade (1987); Técnico em Segurança do Trabalho e de Suplementação em Transações Imobiliárias (ambos em 1989).

Até fevereiro de 1994, a sede da Escola Técnica de Comércio manteve-se nos fundos do prédio da Faculdade de Ciências Econômicas. Com a expansão da oferta de cursos técnicos, início dos concursos públicos para docentes⁶², ingresso de mais servidores técnicos-administrativos, a luta pela obtenção de uma sede própria e nova, ganhou mais força.

Um terreno localizado na Rua Ramiro Barcelos, ao lado do Planetário da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, ambos da UFRGS, foi definido para a construção da Escola, em novembro de 1989.

⁶² Até esta época os professores da Escola eram nomeados sem concurso público.

A contrapartida da solicitação de recursos financeiros para a construção do prédio próprio da Escola foi a de abertura de novas vagas para a comunidade. E assim foi feito.

No dia 19 de maio de 1994, o Prédio da Escola Técnica, iniciado na administração do Prof. Aldo Antonello Rosito, é inaugurado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, Prof. Murílio Avellar Hingel e pelo Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prof. Hélgio Trindade, sendo Diretora da Escola, naquele momento, a Prof^a. Liana Yara Richter.

No ano de 1996 entraram em funcionamento os cursos regulares de Técnico em Biotecnologia e Técnico em Química e os Cursos Pós-Técnicos de Controle e Monitoramento Ambiental, Redes de Computadores e Suplementação em Processamento de Dados. Mais tarde, em 1997, o curso de Suplementação em Secretariado.

Com seus novos cursos e sua nova visão da educação técnica, em 1996 a Escola Técnica de Comércio da UFRGS passou a se chamar Escola Técnica da UFRGS.

Devido às reformulações das legislações da educação técnica no ano de 1996, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os demais diplomas legais, a Escola Técnica passa a ministrar, no ano de 1999⁶³, somente cursos de educação profissional, tendo como pré-requisito para ingresso a conclusão do ensino médio, antigo 2º grau.

⁶³ Nos moldes do decreto 2208/97.

Os registros históricos priorizam a organização administrativa, mas nada falam sobre o perfil dos alunos, a estruturação curricular, os métodos de ensino e sobre os egressos. Esta é uma lacuna a ser preenchida.

4.3 A HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA

Os documentos existentes na escola que tratam da criação do curso Técnico em Química estão organizados sob o nome Relatório da Comissão de Professores Designados para Estudo das Grades Curriculares dos Cursos Técnicos de Química e Biotecnologia. Os participantes dessa comissão foram os seguintes professores: Arnaldo Zaha, do Centro de Biotecnologia da UFRGS (a comissão também tratava do Curso Técnico em Biotecnologia, criado juntamente com o Curso Técnico em Química), Grace Casto de Miranda, professora de química da escola da Área III⁶⁴, Marco Aurélio de Araújo, do Instituto de Química da UFRGS, Paula Beatriz de Araújo, professora de biologia, área III, Pedro Marzullo de Oliveira, professor de biologia, área III, Rose Maria Oliveira Paim, assessora da direção, Sônia Foutoura Cardoso, orientadora pedagógica e secretária da comissão, Vanize Brown, professora de geografia, representando o núcleo comum, Vicente Augusto Passuello, professor de Química, área III, presidente da Comissão e Jane Elizabete M. Almeida Caon, professora de biologia, área III, como colaboradora.

Segundo a professora Sônia Cardoso e o professor Vicente, a proposta de criação do Curso Técnico em Química surgiu a partir do Instituto de Química que,

⁶⁴ A organização curricular da Escola, na época era estruturada em áreas de ensino sendo a área III a área das Ciências Físicas e Biológicas. Reunia os professores de química, física e biologia que ministravam aula para todos os alunos dos cursos técnicos referente aos conteúdos do ensino de 2º grau, em conformidade com a Lei 5692/71.

através do professor Marco Aurélio, procurou a escola trazendo a sugestão de criação de um curso técnico em química para atender demandas da própria universidade que carecia dessa mão-de-obra especializada.

A Comissão se reuniu no período de 3 de julho a 4 de setembro de 1995.

O título do relatório indicado refere-se ao estudo das grades curriculares, no entanto na abertura do mesmo é indicado que ali estão as atas das reuniões, os relatórios das visitas às instituições de ensino que já ofereciam o curso técnico em química tais como a Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo e Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro e termina afirmando que “A Comissão acredita estar contribuindo para o esclarecimento, a discussão e análise do corpo docente da ETC”, sobre a possibilidade de implantação dos cursos Técnicos em Química e Biotecnologia, ainda que o conteúdo desse relatório não esgote o assunto. O curioso é a ausência de qualquer referência ao estudo das grades curriculares embora as atas que seguem, na sua maioria tratem do assunto.

O objetivo da formação do Técnico em química, apontado no relatório é o de “... atender as demandas da sociedade, quanto à melhoria das condições de vida, habilitando o profissional ao exercício qualificado de sua profissão, cuja ação seja pautada por uma postura crítica, ética e empreendedora”.

O texto, embora anterior ao decreto 2208/97 incorpora parte da noção sobre competência centrada em valores associados ao comportamento social. No entanto ao descrever as atribuições do técnico e suas atividades nada mais fala sobre tais necessidades no mundo do trabalho.

As atribuições do técnico são divididas em sete itens: executar, operar, organizar, aplicar, analisar, planejar e selecionar. O primeiro refere-se às atividades

de execução relacionadas com análise física, química, físico-química voltada ao acompanhamento dos processos industriais de controle de qualidade, ensaios laboratoriais e a elaboração dos relatórios; assistência técnica ou prestação de serviços; vendas técnicas. As atividades de operação envolvem instrumentos e técnicas de controle analítico incluindo a interpretação correta das medidas realizadas, equipamentos e softwares de microinformática. Na área de organização refere-se a equipes de trabalho, incluindo a supervisão. Quanto a aplicação estas são as técnicas de manutenção e conservação de equipamentos envolvendo a sua disseminação (imagino que tratar-se de ensiná-las); o item relacionada às análise, que envolve também interpretação, dá ao técnico químico atribuições de avaliar as informações obtidas em procedimentos laboratoriais que sirvam de base para tomadas de decisões. O planejamento está diretamente vinculado ao desenvolvimento, em pesquisa aplicada, de novos produtos e por fim selecionar, compilar e utilizar a informação técnico-científica.

Os locais de atuação apontado no relatório, para o técnico químico são as indústrias químicas (cerâmica, cimento, vidro, papel e celulose, plásticos, borracha, petroquímica, corantes, tintas e vernizes, sabões e detergentes, perfumes, tratamento de água, curtumes, entre outros). Lembra ainda a necessidade de observar as diretrizes legais estabelecidas pelo Conselho Federal de Química.

O mesmo relatório aponta para a necessidade de contratação de cinco professores em regime de dedicação exclusiva para atender as áreas de conhecimento técnico específico das áreas instrumentais e profissionais e teriam também a função de elaborarem textos e apostilas adaptadas ao curso de 2º grau sob a alegação de que a bibliografia existente é de 3º grau. Inclui entre as alegações para a contratação dos cinco professores a necessidade de realização de cursos de

atualização e aperfeiçoamento tecnológico (não fica claro se se refere aos novos ou aos professores já em exercício na escola). Aponta ainda a necessidade da contratação de dois técnicos de laboratório (química e biotecnologia) e a previsão de contratação de monitores ao longo da implantação do curso.

Prevê parcerias com o Instituto de Química na qual estava prevista que a disciplina Análises Químicas III e responsabilidade do Instituto, assim como o mesmo prestará assessoramento na organização dos conteúdos programáticos, nas aulas práticas e teóricas, na organização e desenvolvimento de atividades extracurriculares e na atualização dos professores.

Caberá a Escola Técnica de Comércio⁶⁵ prover material de laboratório, de técnicos e monitores as aulas que serão ministradas no Instituto de Química.

No que se refere ao espaço físico necessário, o estudo aponta para uma área de 400m², mas constata a possibilidade de dispor de 160 m² pela reutilização de áreas já existentes. Prevê a utilização de outras salas ao longo do tempo e a construção de mais 200m² no prazo de cinco anos. A justificativa para o prazo de cinco anos aponta para a disponibilização pelo Instituto de Química de dois laboratórios (apenas a área física) pelo prazo de um ano, o segundo semestre de 1996 e o primeiro semestre de 1997. As bases utilizadas pela comissão para a reivindicação de 400 m² para o funcionamento do curso técnico em química dão-se pela comparação com o Curso técnico em química da Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha e a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro.

⁶⁵ A mudança de nome para Escola Técnica da UFRGS ocorre apenas em 1996.

A comissão sugere a construção de gabinete para os professores desenvolver suas atividades de apoio aos estudantes, tarefas administrativas e preparação de aulas.

Na seqüência é apresentada uma minuta de grade curricular dividida em quadro blocos e 8 semestres. Os blocos são o Núcleo Comum – disciplinas do ensino de 2º grau (atual ensino médio), Instrumentais, Profissionalizantes e Obrigatórias (educação física, ensino religioso, educação artística e programas de saúde) e o estágio supervisionado. O tempo total do curso era de 4644 horas⁶⁶. Só estágio supervisionado encerrava 720 horas. O que chama a atenção são algumas das disciplinas do bloco Instrumental: Noções de relações humanas e ética (2 períodos semanais no 4º semestre), estudos regionais (2 períodos semanais no 1º semestre) , metodologia de pesquisa (distribuída ao longo dos 4 últimos semestres do curso com 2,2,1 e 1 períodos semanais respectivamente), química complementar (4 períodos semanais no 2º semestre) e química aplicada (4 períodos semanais no 3º semestre). Como as disciplinas não estão acompanhadas por suas ementas e metodologias de ensino, não é possível verificar a intenção de tais proposições. Com exceção da metodologia de pesquisa todas as demais acabaram por desaparecer da grade curricular, antes mesmo da implementação do curso, sem qualquer explicação.

São oito as atas que registram as reuniões da comissão e dois relatórios das visitas realizadas às Escolas de Novo Hamburgo e Rio de Janeiro, um levantamento sobre a bibliografia mínima necessária para o funcionamento do curso.

⁶⁶ Embora o texto não diga acredito tratar-se de períodos de aula (as denominadas horas-aula).

As atas relatam, além das discussões sobre as necessidades físicas e de recursos humanos para o funcionamento dos cursos, principalmente dedicam-se à construção do currículo, nomeando disciplinas e distribuindo carga horária. Observa-se nessas discussões a preocupação com o destino a ser dado aos rejeitos dos laboratórios apontando para a necessidade da criação de condições adequadas para o armazenamento e transporte dos mesmos para o Instituto de Química, reaproveitamento e redução das escalas laboratoriais para minimização das quantidades a serem tratadas posteriormente.

A Escola Técnica da UFRGS nunca se constituiu em uma grande escola de formação profissional, tanto em termos numéricos quanto em importância no mundo do trabalho, inclusive dentro da universidade. O curso Técnico em Química oferece um número de vagas semestralmente muito pequeno em termos de demanda⁶⁷ no entanto isto não impediu de desenvolver qualidade diferenciada que, paulatinamente passaram a ser referência no mercado específico da química. A opção dos professores de trabalharem através de projetos de resolução de problemas e estabelecer com os estudantes uma dinâmica de trabalho de incentivo à pesquisa, com especial atenção às questões do meio ambiente, do trabalho coletivo, a inclusão da discussão sobre a sociologia do trabalho e das organizações e do reforço das competências de ordem comportamental com ênfase na ética do trabalho e nas relações de respeito mútuo, acabaram por formar profissionais com capacidade de negociação no processo de valorização dos conhecimentos no momento da inserção profissional⁶⁸.

⁶⁷ São oferecidas semestralmente vinte vagas. Formam-se em média 10 alunos no período.

⁶⁸ Esta percepção se dá a partir da aceitação dos estagiários no mercado de trabalho. A oferta de vagas tem crescido mais do que o número de estudantes matriculados no estágio. Será apenas uma visão a ser considerada dentro dos limites da pesquisa? Não representativa em outros contextos?

4.4 A OPÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA

A escolha do curso técnico em química está ligada a opção dos professores desse curso em tentar construir, a partir da noção de competência, valendo-se de seu largo espectro de significados, o currículo tendo por base não mais às disciplinas, conhecimentos estanques e dissociados, substituindo-os por uma “organização curricular por competências” que incluiu uma prática pedagógica de construção do conhecimento através do desenvolvimento de projetos de trabalho.

Sem ter em conta as bases teóricas de sustentação pelas opções, mais por um sentimento da necessidade de mudança percebida pelos professores do curso que já traziam em suas bagagens estudos e ações sobre outras possibilidades na prática da educação escolar e, posteriormente e paulatinamente, reforçados pelas teorias de aprendizagem e propostas pedagógicas emanadas de John Dewey, Willian Kilpatrick, Fernando Hernandez e outros, não como cópia, mas como base de estudo, foi se constituindo uma nova experiência de formação profissional que busca, dentro dos marcos limitados pelo processo produtivo, dotar os estudantes de uma formação politécnica⁶⁹ que permita melhores condições de negociação de seus saberes no mundo do trabalho.

O desafio era ampliar a noção de competência para além das limitações emanadas dos fundamentos da economia que retiram da formação profissional o seu aspecto qualificante e submete-o a um sistemático processo de conhecimentos fragmentados, não no sentido da disciplina, mas dos saberes com especial atenção

⁶⁹ Segunda Kuenzer, 2002, p. 89, “A politecnicia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa...”, acrescentas a autora que a politecnicia “supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética.”

ao *savoir-faire*. Situação que levaria à concessão de um diploma resultante da soma desses saberes ou a certificados quando se tratasse do seu domínio parcial.

Aplica-se dessa forma a idéia anteriormente sugerida de que a competência assume um papel distinto quando aplicado no âmbito escolar quando comparado ao espaço do trabalho. Torna-se uma forma de estruturação curricular e de procedimentos pedagógicos cuja função é a de estabelecer as necessárias relações entre os conhecimentos escolares, aqui fundados em saberes técnicos-científicos e a suas aplicações em condições reais de trabalho. A competência se expressará no mundo do trabalho, à medida que o sujeito demonstra as aptidões não apenas aos procedimentos operacionais requeridos pela função ou posto de trabalho mas também com domínio sobre suas bases tecnológicas e capacidades associadas às relações sociais. Esta última poderá diferenciar-se ideologicamente: assumindo um caráter meramente mercantil cujo objetivo é a maximização dos resultados ou de solidariedade, espírito de equipe, reconhecimento e respeito aos companheiros de trabalho.

Os professores envolvidos, nos primeiros anos da implantação da reforma instituída pelo decreto 2208/97, neste novo projeto de educação profissional no curso de química foram: Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira, Regina Felisberto e Vicente Augusto Passuello com a orientação pedagógica da professora Sonia Cardoso. Nos ajustes subsequentes, já sob o decreto 5154/04, se incorporaram os professores Carlos Alberto Piccinini e Odoaldo Rochefort.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da recuperação histórica da evolução da concepção ou concepções sobre a formação profissional no seu papel de inclusão social ou, atualmente, na inserção profissional, entendida aqui como um processo de transição entre a vida escolar e o mundo do trabalho, e tendo por pano de fundo a reordenação econômica e dos processos produtivos e as novas exigências do mercado do trabalho delas decorrentes, procurei discutir inicialmente o papel que o trabalho assume nessa sociedade, para averiguar no espaço da escola, com jovens formandos ou recém-ingressantes no mercado de trabalho a percepção que possuem sobre as questões que estão em pauta nas inúmeras tentativas de estabelecer uma “nova” educação profissional no Brasil.

As entrevistas propostas com estudantes do Curso Técnico em Química da Escola Técnica da UFRGS permitiram a percepção das nuances que poucas vezes são consideradas nos debates, ou seja, como um dos atores do processo de educação profissional percebe esse enfrentamento, quais suas expectativas e o quanto esse tipo de ensino atinge jovens oriundos das camadas populares e médias da sociedade que cursaram, em geral, o ensino médio em escolas públicas.

A pesquisa qualitativa e a entrevista como recurso é uma opção feita a partir da escolha do tema. Dentre os diferentes tipos de pesquisas qualitativas a escolha foi pela entrevista semi-estruturada feita com estudantes concluintes do Curso Técnico em Química da Escola Técnica da UFRGS e analisada segundo a proposta de Lefèvre⁷⁰. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pela busca da

compreensão das motivações e dos entendimentos que os estudantes possuem sobre a educação técnica-profissional e o papel que a escola cumpre na inserção profissional.

Optei pelos seguintes procedimentos: a) iniciar a pesquisa a partir da investigação geral do problema; b) selecionar uma pequena quantidade de casos em uma amostra intencional, representativa da população; c) utilizar instrumentos semi-estruturados como entrevistas e observações; d) apresentar os resultados principalmente sob a forma de textos⁷¹.

Para responder as questões propostas no presente trabalho entrevistei 10 jovens⁷². Alunos ou ex-alunos do Curso Técnico em Química da Escola Técnica da UFRGS que estavam trabalhando ou estagiando na área de química, no segundo semestre de 2005. Também levei em conta os resultados de uma pesquisa preliminar feita com os responsáveis pelos Recursos Humanos de seis empresas onde alunos da escola fazem seus estágios curriculares ou trabalham (tabelas 31 e 32). Esse ensaio junto às empresas procurou verificar, passados cinco anos da implantação da reforma da educação profissional técnica prevista pelo decreto 2208/97, as expectativas e exigências dessas empresas⁷³ em relação aos técnicos de nível médio. Igualmente neste estudo foram considerados os resultados da pesquisa realizada pelo SAI/NAU/Escola Técnica/UFRGS no primeiro semestre de 2005.

⁷⁰ Fernando e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, professores da USP, criadores do método de análise qualitativa, **O Discurso do Sujeito Coletivo**.

⁷¹ Byrne, M. (2001) Sampling for qualitative research. AORN Journal 73 (2), 494-500. Coyne, Imelda T. (1997) Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? Journal of Advanced Nursing 26, 623-630. In: <http://www.scirus.com/srsapp/search>.

⁷² Foram selecionados alunos e ex-alunos na faixa de 18 a 24 anos de acordo com o perfil definido no capítulo 6.

⁷³ Quando da implantação do curso sob o manto do decreto 2208/97 a maior parte dessas participaram de reunião com os professores do curso para a definição do currículo.

As questões inicialmente propostas pelo trabalho, conforme se observa nas páginas 18 referem-se aos itens a seguir.

As categorias escolhidas para análises dos problemas propostos foram: inserção profissional, competências profissionais e redes de relacionamento.

1. Quem são os alunos que disputam vagas na formação técnica-profissional?
2. Quais as suas motivações para a escolha do curso técnico?
3. Qual o papel deste tipo de formação no processo de inserção profissional no atual contexto de desenvolvimento econômico?
4. Qual a importância das redes de relacionamento dentro do atual quadro de emprego/desemprego?
5. Quais os significados que assumem as competências adquiridas ou desenvolvidas nesse espaço formativo quando confrontadas com o mercado/mundo do trabalho?

O método de análise Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) propõe um tratamento novo na abordagem qualitativa da pesquisa e estabelece relações com a análise quantitativa⁷⁴.

Na construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foram levadas em conta duas das figuras metodológicas propostas pelos autores: Expressões-chave e Idéias centrais⁷⁵.

Através do DSC procurou-se estabelecer os aspectos comuns obtidos nas diferentes entrevistas semi-estruturadas construindo idéias amplas sobre os temas propostos, explorando ao máximo as semelhanças e diferenças observadas. Desta

⁷⁴ É importante ressaltar que no caso das empresas há apenas uma adequação do método sem que tenha havido qualquer preocupação com a saturação das amostras visto que não era esta a intenção do trabalho. Os resultados assim obtidos servem apenas de ilustração.

⁷⁵ Os autores propõem também a figura metodológica Ancoragem. No entanto a opção de não utilizá-la não prejudica o uso do método.

forma foram obtidos distintos discursos coletivos indicando a diversificação, o que permitiu uma melhor compreensão dos fenômenos identificados.

O DSC se expressa, como indicam os autores, através de um discurso emitido na primeira pessoa (coletiva) no singular. O *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade (2005, p.16), procurando viabilizar um pensamento social.

Expressões-chave (EC) são pedaços, trechos ou transcrições literais que revelam a essência do depoimento do pesquisado. Servindo de base para a construção do DSC.

Idéias Centrais (IC) é um nome ou expressão lingüística que expressa de maneira mais fidedigna e sintética possível o pensamento expresso na EC. O DSC é o discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas EC que têm a mesma IC.

As questões apresentadas aos alunos foram organizadas em três categorias, conforme proposta original: inserção profissional, competências profissionais, redes de relacionamento. As respostas foram organizadas em cinco temas conforme apresentado na tabela 24. Em cada categoria, os temas foram organizados sob a forma de perguntas. A pergunta que organiza a apresentação não é necessariamente a mesma utilizada na entrevista, mas encerra a idéia pretendida na mesma e é utilizada para melhor percepção das idéias dos entrevistados, podendo inclusive representar várias questões apresentadas aos entrevistados na busca da compreensão das suas visões sobre o tema.

As respostas obtidas foram categorizadas de acordo com o DSC e geraram os diferentes discursos em cada um dos temas propostos.

As idéias centrais extraídas das expressões-chave de cada um dos entrevistados são apresentadas com a sua respectiva categorização em uma tabela e, através de um gráfico são feitas as relações quantitativas.

O resultado final, sob a forma de Discurso Coletivo, permite uma visão bastante abrangente sobre as idéias centrais que as entrevistados têm sobre as questões sugeridas respondendo a contento os problemas iniciais.

5.1 CONSTRUÇÃO DA AMOSTRAGEM

A escolha do público-alvo da pesquisa, estudantes do Curso Técnico em Química da Escola Técnica da UFRGS, deveu-se a diferentes aspectos: a) os cursos técnicos ganharam destaque a partir da lei 9394/96 (LDB) e dos decretos 2208/97, anunciando políticas públicas voltadas à maior oferta de vagas nessa modalidade de ensino, acompanhada por importantes investimentos na ampliação do espaço físico construído e na aquisição de equipamentos; b) a Escola Técnica da UFRGS por ser uma instituição pública, gratuita e laica, com uma longa história de formação técnica, iniciada em 1909; c) os alunos apresentam perfil representativo de uma população que busca alternativas mais rápidas de ingresso no mercado de trabalho; d) a maioria dos estudantes da área das ciências da natureza pertencem a famílias com renda de até 6 salários mínimos (ver tabela 22)⁷⁶; e) o Curso Técnico em Química forma profissionais para a área industrial e de serviços mais suscetíveis às pressões de mercado e suas demandas formativas; f) a área química tem apresentado um período de crescimento tanto no setor industrial, com destaque para a petroquímica

⁷⁶ O colunista Cláudio de Moura Castro na Revista Veja de 30 de julho de 2003 reporta que no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, tradicional escola técnica de São Paulo já eram 57% os alunos matriculados cuja renda familiar era de até 5 salários mínimos indicando como uma tendência.

e metal-mecânica, quanto no setor de prestação de serviços, particularmente em análise químicas voltadas ao controle de qualidade; g) ser professor da Instituição, possuindo melhores condições de obter as informações e, a qualquer tempo, retornar às fontes de pesquisa para as necessárias confirmações; h) ter vivenciado todo o processo de reconfiguração da educação profissional técnica, com seu desmembramento do ensino médio a partir do decreto 2208/97; i) haver contribuído nas redefinições e interpretações dos significados de competência e construção de um currículo baseado nestes conceitos.

Observados estes aspectos, a amostra nesta pesquisa foi selecionada a partir da pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003, dos estudos realizados pela própria escola em 2002 e 2004 e da pesquisa SAI/NAU/Escola Técnica/UFRGS⁷⁷ em 2005 que identificaram o perfil do aluno da Escola Técnica tendo.

Esses jovens (ou suas famílias) parecem seduzidos pela possibilidade de ingresso rápido no mercado de trabalho, o que poderia significar um ganho extraordinário com vistas ao prosseguimento dos estudos no nível superior. De forma diferente dos cursos profissionalizantes que guardavam junto às camadas médias da população a imagem de uma escola diferenciada, para os pobres, para os excluídos, sem qualquer apelo junto a essa camada social⁷⁸ os cursos técnicos pós-reforma parecem conseguir superar essa limitação cultural. A questão é se esse objetivo primeiro, que é a inserção profissional, é alcançado.

As entrevistas são com alunos formandos, em estágio ou recém-egressos, buscando a inserção profissional. Como o curso tem duração de dois anos e a

⁷⁷ SAI – Sistema de Avaliação Interna; NAU – Núcleo de Avaliação da Unidade.

⁷⁸ Imagem herdada das escolas de aprendizes artífices que cumpriam um papel assistencial.

maioria dos alunos deixa para fazer o estágio após concluir esse período, foram selecionados inicialmente 6 mulheres e 4 homens que se encontrem entre 20 e 24 anos, que tenham freqüentado escolas públicas, morem em Porto Alegre e tenham renda familiar de até 10 salários mínimos.

Analisando os dados constantes no documento Perfil dos Estudantes da Escola Técnica da UFRGS, 2003⁷⁹, referente à pesquisa realizada no período de 30 de setembro a 7 de outubro de 2002, constatamos que cerca de 25% das matrículas são em cursos da área das ciências da natureza (química, biotecnologia e meio ambiente) enquanto 75% ligados à área empresarial (gestão, informática, saúde e comércio). Os resultados apontam para uma distribuição das matrículas, favorável ao sexo feminino (56,2%), no geral sendo que na área ciências da natureza atinge 62,3% do total das matrículas. Indicando que a questão de gênero que em geral aparece como discriminatória em relação ao sexo feminino não ocorre na Escola Técnica. Em relação à idade, 56,2% dos alunos têm entre 16 e 21 anos e se incluirmos aqueles com até 28 anos este índice atinge 79,8%. Pode-se dizer que as vagas são preenchidas principalmente por jovens.

Dados sobre o grau de escolarização do aluno mostram que 66,6% têm o ensino médio apenas, que é a exigência mínima para ingresso. No entanto há 25,2% de alunos que estão cursando nível superior e 7,5 % que já o possuem. Somando um total de 32,7% de matrículas.

No que se refere à dependência administrativa da escola onde o aluno concluiu o ensino médio, verificamos que 66,8% o fizeram em escolas públicas. A maior parte, 59,3%, no turno da manhã.

⁷⁹ Os resultados obtidos pela pesquisa realizada em 2005 pelo Núcleo de Avaliação da Unidade da Escola Técnica não se diferenciam dos resultados de 2003.

Quanto à instrução dos pais, o índice referente à formação no ensino médio completo, superior incompleto, completo e pós-graduação, alcança 52,5%.

No item referente à situação econômica das famílias, observa-se que 60,7% situam-se na faixa de até 6 salários mínimos e acima de 6 salários mínimos, 39,3%.

O principal motivo que levou à escolha do curso, com 39,8% das indicações, foi a possibilidade de ingresso mais rápido no mercado de trabalho, enquanto que a aptidão para o curso, segunda colocada, atingiu 12,9%, menos de 1/3 da anterior.

A escolha da Escola Técnica da UFRGS deveu-se fundamentalmente a sua gratuidade (56,0%), enquanto a qualidade atingiu 37,6%.

Trabalhar logo após o término do curso técnico é a aspiração da maioria dos alunos, 65,4%, embora 33,4% igualmente desejem fazer um curso de graduação.

Uma análise preliminar das respostas obtidas a partir desta pesquisa permite concluir que a Escola Técnica da UFRGS atende a uma parcela da população oriunda de famílias que recebem até 10 salários mínimos. A maior parte dos pais destes alunos possui no mínimo o ensino médio completo.

Os dados foram coletados a partir das características previamente estabelecidas. No entanto foi possível promover modificações na amostragem durante a coleta dos dados à medida que avançou a pesquisa, na busca da melhor representação da população alvo. Assim, a amostragem foi construída e reconstruída constantemente ao longo do processo investigativo (Moraes, 2002). Na escolha dos entrevistados foram levados em conta os seguintes dados sobre o perfil do aluno da Escola Técnica: sexo, idade, naturalidade, instituição onde concluiu o ensino médio e renda familiar, apresentados nas tabelas 18 a 22⁸⁰.

⁸⁰ Dados obtidos do Perfil dos Estudantes da Escola Técnica, UFRGS, relatório final, 2003.

Tabela 18 – Distribuição dos alunos da Escola Técnica segundo o sexo.

Sexo	Geral		Áreas			
	Freq.	%	Ciências da Natureza		Gestão empresarial	
			Freq.	%	Freq.	%
Feminino	239	56,2	66	62,3	173	54,2
Masculino	180	42,4	40	37,7	140	43,9
NR(1)	6	1,4	0	0,0	6	1,9
Total	425	100,0	106	100,0	319	100,0

(1) NR: Não responderam.

Tabela 19 - Distribuição dos alunos da Escola Técnica segundo a idade.

Faixa etária (anos)	Geral		Áreas			
	Freq.	%	Ciências da Natureza		Gestão empresarial	
			Freq.	%	Freq.	%
16 a 19	116	27,3	37	34,9	79	24,8
20 a 21	123	28,9	38	35,8	85	26,6
22 a 28	98	23,1	25	23,6	73	22,9
27 ou mais	74	17,4	6	5,7	68	21,3
NR	14	3,3	0	0,0	14	4,4
Total	425	100,0	106	100,0	319	100,0

Tabela 20 – Distribuição dos alunos da Escola Técnica segundo a naturalidade.

Localidade	Geral		Áreas			
	Freq.	%	Ciências da Natureza		Gestão empresarial	
			Freq.	%	Freq.	%
Porto Alegre	259	60,9	57	53,8	202	63,3
Grande Porto Alegre	30	7,1	10	9,4	20	6,3
Interior do estado	110	25,9	29	27,4	81	25,4
Outros estados	23	5,4	9	8,5	14	4,4
Exterior	2	0,5	0	0,0	2	0,6
NS/NR(1)	1	0,2	1	0,9	0	0,0
Total	425	100,0	106	100,0	319	100,0

(1) NS: Não sabem.

Tabela 21 – Instituição onde concluiu o ensino médio.

Tipo de instituição	Geral		Áreas			
	Freq.	%	Ciências da Natureza		Gestão empresarial	
			Freq.	%	Freq.	%
Escola pública	284	66,8	65	61,3	219	68,7
Escola particular	107	25,2	33	31,1	74	23,2
Parte em escola pública e particular	32	7,5	6	5,7	26	8,2
NS/NR	2	0,5	2	1,9	0	0,0
Total	425	100,0	106	100,0	319	100,0

Tabela 22 – Renda mensal familiar.

Faixa e renda	Geral		Áreas			
	Freq.	%	Ciências da Natureza		Gestão empresarial	
			Freq.	%	Freq.	%
Até 3 SM(1)	67	19,1	17	19,1	50	19,2
Mais de 3 a 6 SM	119	34,0	37	41,6	82	31,4
Mais de 6 até 10 SM	85	24,3	17	19,1	68	26,1
Mais de 10 até 15 SM	43	12,3	12	13,5	31	11,9
Mais de 15 SM	36	10,3	6	6,7	30	11,5
Total	350	100,0	89	100,0	261	100,0

(1) SM: Salário mínimo.

Os dados constantes no perfil dos ingressos em 2004/2 no Curso de Química da escola indicam que, do total de 17 alunos que responderam ao questionário, 11 (65%) eram do sexo feminino contra 6 (35%) do sexo masculino. Estes dados confirmam uma tendência que tem se verificado nos últimos anos de supremacia das mulheres nos cursos técnicos. Os dados do censo do ensino técnico nacional, publicado pelo INEP em 2005 apontam para um número superior de matrículas do sexo feminino. São 340.561 mulheres contra 335.532 homens.

Doze alunos (75%) possuem entre 18 e 20 anos; 2 (12,5%), 18 anos; 2, acima dos 21 anos (12,5%). Quanto à origem foi verificado que 12 (75%) são de Porto Alegre e 25% da região metropolitana; 94% são solteiros e declaram-se brancos;

59% possuem o ensino médio e 41 %, o superior incompleto. Quanto ao tipo de escola que freqüentaram 13 (76,5%) concluíram o ensino médio em escola pública e 4 (23,5%) em estabelecimentos particulares. A principal fonte de sustento destes alunos é a família: são 16 (94%) contra apenas um (6%) que indica o trabalho informal ou eventual como sua fonte de sustento. A renda familiar indicou que 7 (43,75%) recebem entre 4 e 5 salários mínimos e 5 (31,25%) acima de 5 salários mínimos. Os demais (25%) recebem de 1 a 3 salários mínimos.

A escolha dos alunos a serem entrevistados foi definida a partir destes critérios.

A tabela 23 apresenta as características dos entrevistados sob os aspectos idade, sexo, dependência administrativa das escolas onde cursaram o ensino médio e formação escolar dos pais.

Tabela 23 – Características dos entrevistados.

E	Idade	Pai	Mãe	Ensino médio	Cidade
E1	22	Médio	Superior Professora	Federal	Porto Alegre
E2	21	Superior Contábil	Ensino Médio	Privado	Porto Alegre
E3	23	Téc. Administração	Ensino Médio	Estadual	Porto Alegre
E4	24	Fund. Incompleto	Fund. Completo	Estadual	Soledade
E5	22	Tec. Contabilidade	Superior Professora	Estadual	Porto Alegre
E6	24	Médio	Superior Professora	Privado	Porto Alegre
E7	20	Médio	Superior Geografia	Estadual	Encantado
E8	21	Superior Economia	Superior Letras	Privado/estadual	Porto Alegre
E9	21	Téc. Contabilidade	Ensino Médio	Estadual	Viamão
E10	20	Pedreiro – 5 ^a série	Cozinheira – 3 ^a série	Estadual	Viamão

Embora não conclusivos os dados da tabela permitem relacionar a formação dos pais com as condições ou opções de oferta do ensino médio. O ensino médio em escolas privadas parece estar associado à formação de nível superior de, pelo menos um dos pais. Todos os entrevistados cujos pais possuem até o nível médio de instrução escolar cursaram seu nível médio em escolas públicas.

Tabela 24 – Temas recorrentes nas respostas dos alunos.

Categoria	Tema	Justificativa	Pergunta
Inserção profissional	Motivação para fazer o curso técnico	Identificar os principais fatores que contribuíram para a opção de fazer curso técnico	Por que resolveste fazer o curso técnico ?
	Significado de Trabalho	O entendimento que possuem sobre trabalho. O objetivo desse questionamento foi identificar através do entendimento sobre o que significa trabalho a força que adquire a busca pela inserção profissional e sua relação com a modalidade de educação/ curso escolhido.	Qual o significado do trabalho para ti ?
	Perspectivas para o futuro		
Rede	Papel da escola técnica-profissional	Compreender o papel da escolha por um curso técnico-profissional dentro do projeto de vida.	Qual a relação entre a formação técnica-profissional e teu projeto de vida ?
Competência profissional	Significado e importância das competências (saber, saber fazer e saber ser)	Verificar o papel que exerce a escola no processo de inserção profissional.	Como chegaste ao campo de estágio/trabalho ?
		Verificar o papel que exerce a escola no processo de inserção profissional.	O que no curso mais contribuiu para conseguir um estágio/emprego ?
		No primeiro contato com o trabalho, seja através de estágio ou emprego de que forma a competência se manifesta e é percebida.	Quais as competências exigidas no processo de seleção e observadas no trabalho ?

5.2 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

5.2.1 Categoria: Inserção Profissional

Na categoria INSERÇÃO PROFISSIONAL foi estabelecida três temas a partir das respostas obtidas: motivação, significado do trabalho e perspectivas para o futuro. Os temas foram estruturados sob a forma de uma pergunta (ver nota de rodapé 76).

A tabela 25 apresenta a síntese das idéias centrais e do DSC para o tema motivação. As respostas dos alunos foram organizadas segundo as *idéias centrais*.

A freqüência das respostas segundo as *idéias centrais* estabelecidas pode ser verificada no gráfico 6.

Gráfico 6 - Por que resolveste fazer o curso técnico ?

A	Menor tempo/boa remuneração	5	50,0%
B	Influência do ensino médio	4	40,0%
C	Influência familiar	1	10,0%
Total de respostas da pergunta		10	

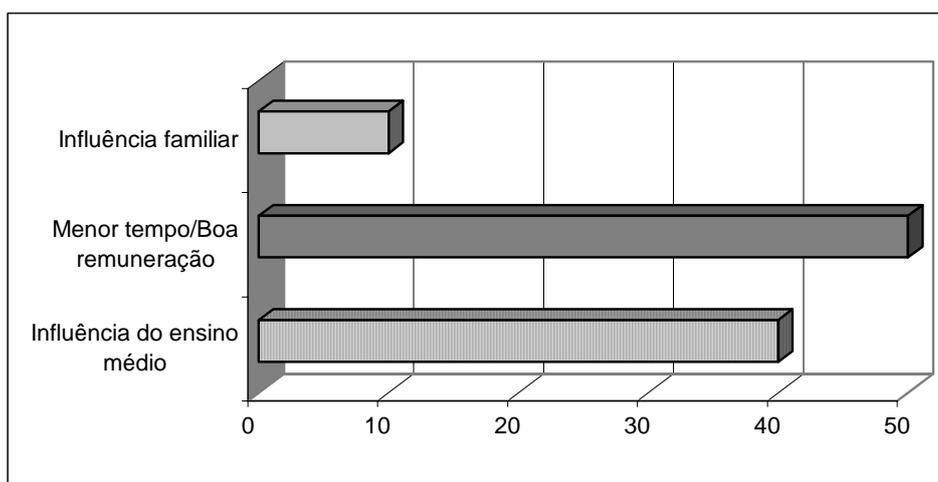


Tabela 25 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema MOTIVAÇÃO na categoria Inserção Profissional.

Categoria	Pergunta	Tema	Idéia Central	DSC
Inserção Profissional	Por que resolveste fazer o curso técnico ?	Motivação	Menor tempo. Boa remuneração	<p>(DSC1) Gosto de química, queria trabalhar logo com isso. Resolvi procurar o técnico (curso) que, a princípio é mais curto, tem bastante prática. No curso técnico o ingresso(no mercado de trabalho) é muito mais rápido.</p> <p>Se tiver que fazer uma faculdade particular eu já poderei estar no mercado de trabalho, pagar a universidade sem problema, sem dependência dos meus pais. Daí preferi curso técnico em química porque achava que era uma área boa, técnico em química no pólo era bem remunerado. Se for olhar o mercado em outro lugar não é bem remunerado. Era um campo bom, uma área boa, se pudesse arrumar um emprego.</p> <p>Também para ter certeza de que era o que queria. Não valeria a pena investir na faculdade sem ter certeza. São dois anos, bem mais curto que uma faculdade.</p> <p>Acabei adorando e agora tenho perspectiva de seguir na graduação. O mercado de trabalho é promissor.</p>
			Influência do ensino médio	<p>(DSC2) Sempre gostei de química quando eu estava no ensino médio. Tinha uma professora de química que era muito boa que me fez gostar de química. Eu saí do ensino médio sabendo que queria fazer química. Desde pequeno eu convivi com a área química, acredito que tenha sido influenciada por professora do ensino médio que utilizava largamente o laboratório, eu ia bem no colégio, gostava de química.</p>
			Influência familiar	<p>(DSC3) Falei para o meu pai que iria voltar estudar ai ele sugeriu o técnico químico, se eu queria trabalhar em indústria. Ele já trabalhou em empresa química. Fazia as “misturas” e algumas análises. Quiseram dar curso técnico para ele, mas ele não queria estudar.</p>

Ao analisar as respostas apresentadas pelos alunos, traduzidas no discurso do sujeito coletivo, é possível perceber que a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho em menor tempo e a perspectiva de seguir os estudos no ensino superior, já estando trabalhando, são os grandes motivadores pela opção por esta modalidade de ensino **(DSC1)**. A opção pela química, além da expectativa de uma boa remuneração, fica fortemente determinada no ensino médio, reforçando a idéia de que bons professores e escolas bem equipadas são fatores importantes na definição de tendências dos alunos no processo de inserção profissional **(DSC2)**.

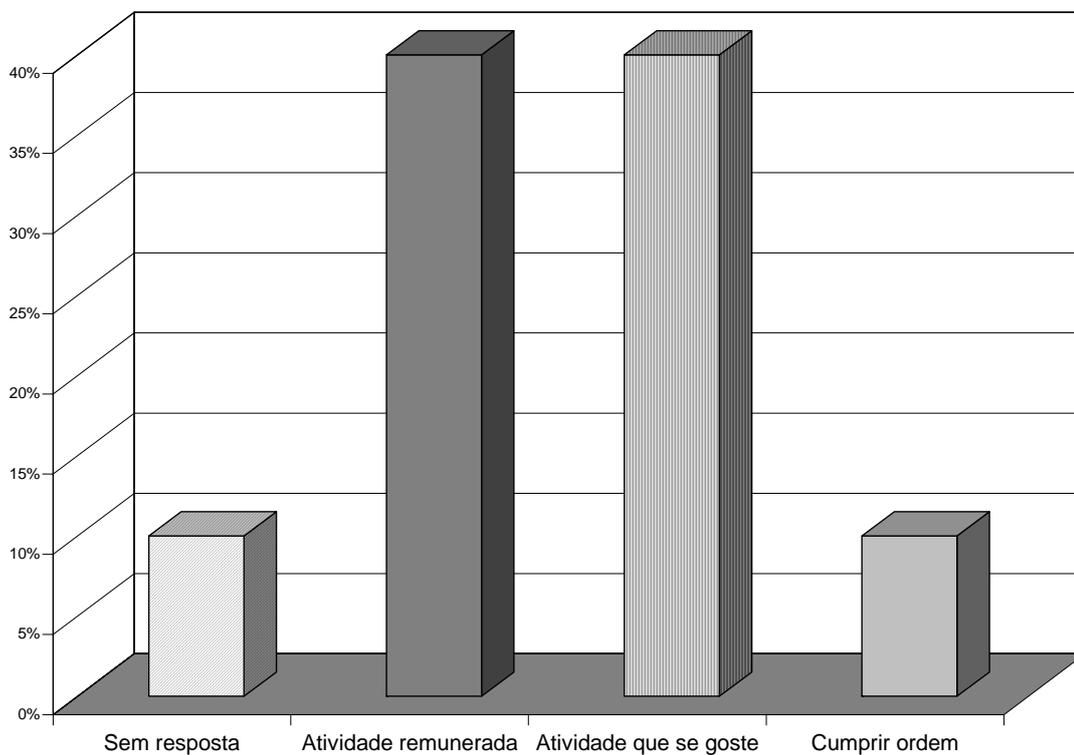
A influência familiar se fez presente sob a forma de incentivo para o curso a partir de uma predisposição já manifestada pelo aluno **(DSC3)**.

As idéias centrais e os DSC sobre o tema trabalho, dentro da categoria Inserção Profissional, são apresentados na tabela 26 e a frequência das respostas estão no gráfico 7.

Trabalho está diretamente ligado a projetos de vida, seja sob a perspectiva de obtenção de bens materiais, através da remuneração ou pela satisfação pessoal. É o caminho das conquistas, seja para si ou para outros **(DSC4)**. Há uma visão de responsabilidade social e de prazer pelo que faz. Diferenciando-se do emprego. Este seria a atividade forçada, que não se goste, mas se faz por pura necessidade **(DSC5)**. A visão do trabalho, como o cumprimento de ordens, presente no **(DSC6)** parece representar uma visão ainda associada a uma etapa de vida na qual o entrevistado ainda não incorporou a Inserção Profissional como um projeto seu.

Tabela 26 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema TRABALHO na categoria Inserção Profissional.

Categoria	Pergunta	Tema	Idéia Central	DSC
Inserção Profissional	Qual o significado do trabalho para ti ?	Trabalho	Atividade remunerada/utilidade	(DSC4) Trabalho é uma atividade que visa obter algum ganho (habilidades, experiência, satisfação) tanto para a pessoa que o pratica como também para quem o promove. É importante para a vida e pelo resultado para outros: se sentir útil, pelo caráter produtivo, inclusive para si. É o caminho para obter bens materiais (salário). É exercer uma atividade remunerada.
			Atividade que se goste	(DSC5) É exercer uma função importante em função das pessoas que dependam de ti, seja responsável, que tu te sintas bem, te sintas útil. O trabalho é importante. A gente procura aplicar aquilo que a gente gosta de fazer. Ter uma profissão é bom. Trabalho é uma coisa que tu gosta e que tem prazer em fazer. Fazendo alguma coisa contra tua vontade não é trabalho é emprego. Trabalho está associado a uma atividade que a gente goste. Ambiente que não seja xarope, algo que gosto de fazer, faz com que se corra atrás, associado ao salário favorável à tua vida. Possibilidade de crescer.
			Cumprir ordem	(DSC6) É aquilo que o teu chefe te designa para fazer. É uma limitação.

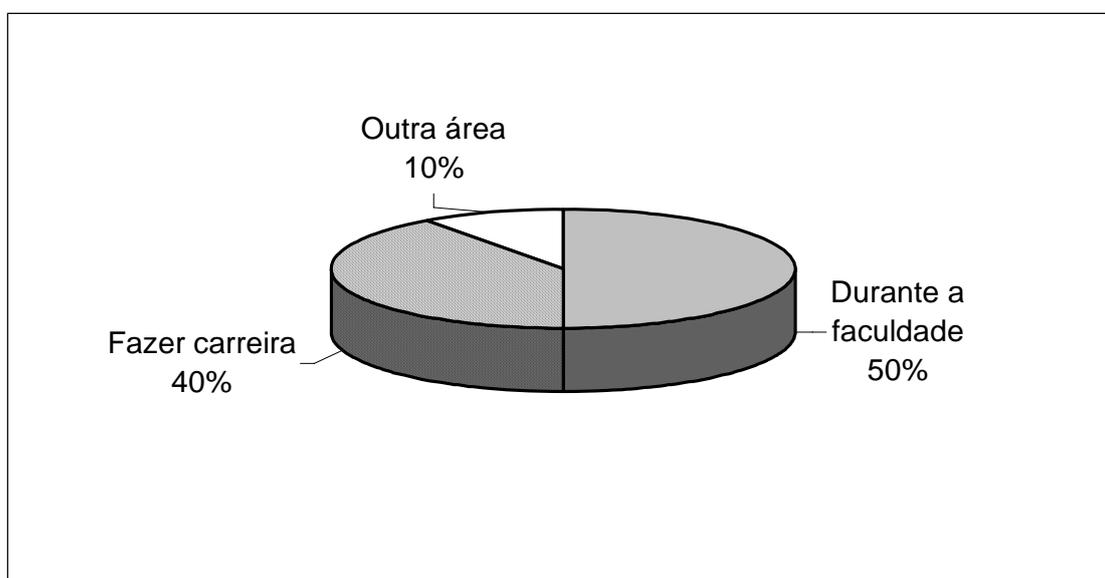
Gráfico 7 - Qual o significado de trabalho para ti ?

O tema perspectivas para o futuro, ainda dentro da categoria Inserção Profissional encontra-se organizado na tabela 27. A freqüência das respostas segundo as idéias centrais no gráfico 8.

Tabela 27 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema PERSPECTIVAS PARA O FUTURO na categoria Inserção Profissional

Categoria	Pergunta	Tema	Idéia Central	DSC
Inserção Profissional	Qual a relação entre a formação técnica-profissional e teu projeto de vida ?	Perspectivas para o futuro	Exercer a profissão durante a faculdade	(DSC7) A importância do técnico é que me motivou a estudar, a voltar a estudar, eu não sabia o que eu queria fazer. Eu estou aplicando aquilo que estudei, tenho vontade. Agora eu vou fazer minha graduação porque é esse trabalho que eu quero. Trabalhar como técnico químico enquanto não me formar. O curso técnico iria tirar a minha dúvida sobre o que eu gostava na área da química. Descobri que queria fazer engenharia química. Minha caminhada profissional passa pelo ensino superior. Depois quero assumir na área de química, como química, trabalhar em indústria.
			Fazer carreira	(DSC8) Percebi que poderia me dar bem nessa nova profissão. O mercado de trabalho era promissor, nem terminei o curso e já estou empregado, isso me valoriza, me sentiria muito frustrado se terminasse o curso e ficasse sem trabalho, pretendo fazer faculdade. Enquanto isso continuo trabalhando como técnico. Desejo fazer carreira na empresa. Tenho insegurança quanto ao futuro. Tenho dúvidas sobre a capacitação que faço e o que a empresa deseja. Atualmente é onde eu quero trabalhar. Não é ainda onde quero chegar.
			Exercer a profissão durante a faculdade em outra área	(DSC9) Enquanto estiver fazendo a faculdade em área diferente da química pretendo atuar como técnico.

Gráfico 8 – Futuro - Qual a relação entre a formação técnica-profissional e teu projeto de vida ?



As respostas apresentadas pelos alunos sobre as perspectivas para o futuro sugerem que a educação técnica-profissional cumpre uma função importante, mas transitória dentro do projeto, muito maior, da inserção profissional (**DSC7**). Vinculada a uma caminhada que passa pelo ensino superior, mesmo para aqueles que desejam fazer carreira na área escolhida (**DSC8**), ou eventualmente durante um período da vida profissional, mesmo não associado ao projeto de longo prazo, conforme o **DSC9**.

5.2.2 Categoria: Rede

Na categoria REDE foi estabelecido o tema Papel da Escola Técnica-profissional na inserção profissional. Observa-se na tabela 24 que esse tema gerou duas perguntas uma para a categoria REDE e outra, para a categoria COMPETÊNCIA.

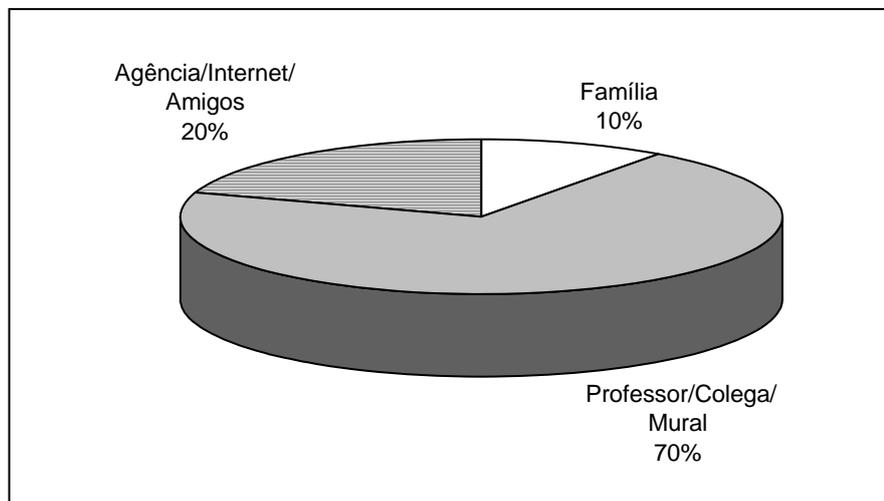
O quadro 28 apresenta a síntese das idéias centrais e do DSC para o tema Papel da Escola Técnica-profissional na categoria REDE. O gráfico 9 indica a frequência das respostas obtidas segundo as idéias centrais.

Os resultados reforçam a idéia de que o simples fato de estar em uma escola profissional contribui de forma significativa no processo de inserção profissional. Os entrevistados em sua maioria (70%) identificam o espaço escolar como local de partida para o seu ingresso no mercado de trabalho. Mesmo que esta função não apareça como institucionalizada na escola, o sentido de pertencimento a um grupo está presente nas respostas. São os professores, os colegas ou as informações existentes na escola que patrocinam em primeira mão este ingresso. As informações fluem entre os alunos (**DSC11**). Esta percepção do papel da escola como rede, é flagrante na intervenção dos entrevistados *“A Professora indicou vários alunos. Eles pedem direto para ela quando querem emprego também. Para ela ver quem tem perfil de analista e tal. É com ela”* (**E3**). Há claramente o reconhecimento dessa função quando o entrevistado afirma *“o acesso às empresas é um papel que o curso técnico cumpre”* (**E5**). As diferentes possibilidades que o espaço escolar oferece podem ser observadas quando o entrevistado conta um pouco da sua história de busca de estágio *“... o primeiro foi através de agência de recursos humanos que divulga aqui na escola. Na empresa X foi o colega que estava lá, ele disse que tinha uma vaga. Na empresa Y foi por intermédio de um professor que disse que tinha uma vaga.”* (**E8**). As redes primárias não parecem ter muita importância nessa fase, aparecendo em apenas um caso descrito no DSC 10. Situação na qual não há o reconhecimento direto do papel da escola encontramos no DSC 12. Neste caso, o aluno se utiliza dos recursos materiais (computador ligado à internet) da escola e vale-se de conhecimentos que podem ou não ter sido adquiridos neste espaço.

Tabela 28 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL na categoria rede.

Categoria	Pergunta	Tema	Idéia Central	DSC
REDE	Como chegaste ao campo de estágio/trabalho ?	Papel da escola técnica-profissional	Indicação familiar	(DSC10) Eu fiz seleção e fui bem classificado, mas não fui chamado, daí outra empresa estava precisando e o meu pai tinha um amigo que conhecia um cara, aí eles pegaram meu currículo. Daí eu fiquei trabalhando lá.
REDE	Como chegaste ao campo de estágio/trabalho ?	Papel da escola técnica-profissional	Indicação professor/colega/mural	(DSC11) Os professores estão sempre em cima, sempre informando sobre vagas. Precisava de estágio ia lá falava com os professores, também através dos cartazes que se encontra na escola. Eu fui indicado por um colega. A minha colega trabalhava na empresa e abriu uma vaga e ela me indicou, a vaga estava no mural (da escola) já havia três meses. A pessoa de lá que era amiga da minha professora pediu para ela indicar alguns alunos. Aí fomos em três ou quatro pessoas. Eu já conhecia o local. Ela foi orientadora do projeto que eu desenvolvi aqui na escola. Foi por intermédio do professor que disse que tinha uma vaga, era emprego. Primeiro, a professora indicou vários alunos, aí o pessoal do laboratório entrevistou, para fazer uma seleção com essas pessoas que eles gostariam. Algumas empresas têm o contato direto com os professores. Eles pedem direto para eles quando querem estagiários. Para eles verem quem tem perfil de analista e tal. Estava procurando, queria trabalhar em indústria, nada dava certo, fiz entrevista em várias empresas, procurava nos jornais, me inscrevia em todos os RH. Um colega estava saindo de uma empresa e outra já trabalhava lá. Ele me avisou, <i>“vai abrir uma vaga, não quer vir trabalhar ?”</i> Cheguei na escola e todo muito comentava que tinha feito entrevista na empresa tal. Um colega me perguntou se

				eu tinha feito. Eu disse que nem sabia. Ele disse que tinha Terminado naquele dia. Aí eu pensei “... vou ligar amanhã”. Falei com a chefe do RH e disse: “ <i>sei que terminou ontem, mas tem como eu fazer a entrevista ? Tentar entrar no processo ?</i> ” Mas ela disse que não dava mais...aí eu insisti até ela deixar, fiquei enchendo o saco “... <i>ah, deixa</i> ”. Ela me deu duas horas para eu chegar lá para fazer a entrevista. Fui escolhido.
REDE	Como chegaste ao campo de estágio/trabalho ?	Papel da escola técnica-profissional	Agência/Internet/Amigos	(DSC12) Simplesmente fui ao micro coloquei no Google “ <i>vagas para estágio Rio Grande do Sul</i> ” aí foram aparecendo uma quantidade de empresas. Isso foi aqui na escola, estava procurando estágio, outros estágios foram através de agências de recrutamento e uma minha amiga que indicou.

Gráfico 9 - Como chegaste ao campo de estágio/trabalho ?

5.2.3 Categoria: Competência

A categoria COMPETÊNCIA foi associada a dois temas: o papel da escola técnica-profissional através da pergunta “*O que no curso mais contribuiu para conseguir um estágio/emprego ?*” e “*Quais as competências exigidas no processo de seleção e observadas no trabalho?*”

As três esferas da competência profissional são saber ser, saber e saber fazer e estão associadas, respectivamente, às competências comportamentais, conhecimentos científicos e técnicos. Quando as duas últimas são colocadas em um mesmo patamar de importância são denominadas técnica-científica.

A tabela 29 apresenta a síntese das idéias centrais e do DSC para o tema Papel da Escola Técnica-profissional com referência a essa categoria de análise.

A frequência das respostas, segundo as idéias centrais estabelecidas, pode ser verificada no gráfico 8.

Na tabela 30 encontramos as idéias centrais referentes à importância das competências e no gráfico 10 a frequência das respostas dos alunos.

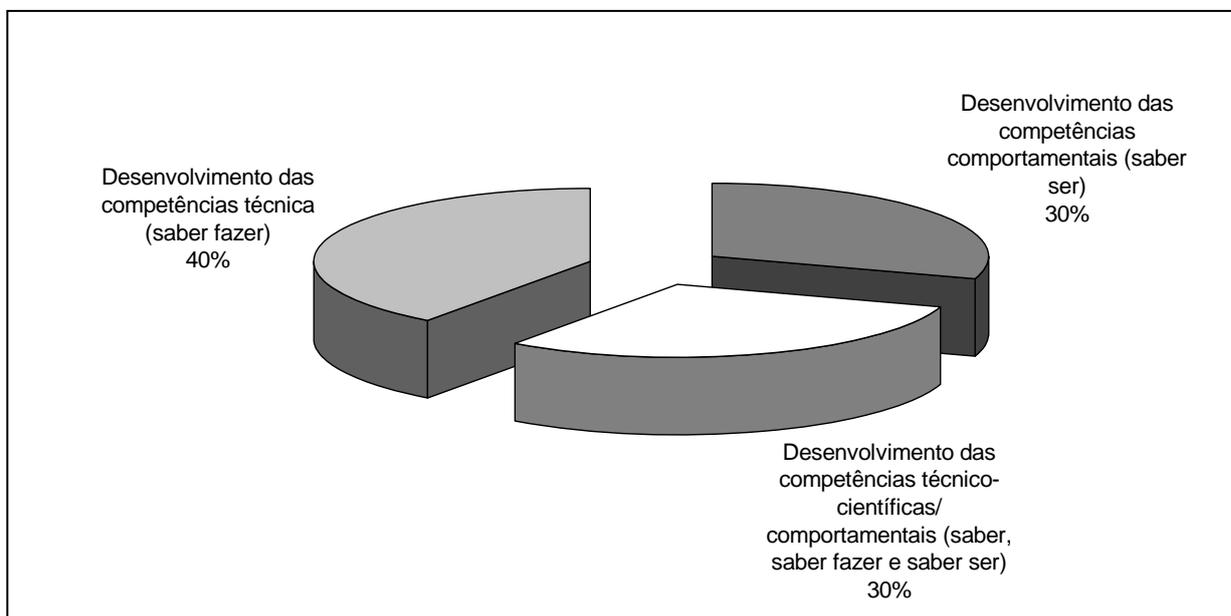
Tabela 29 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL na categoria COMPETÊNCIA

Categoria	Pergunta	Tema	Idéia Central	DSC
COMPETÊNCIA	O que no curso mais contribuiu para conseguir um estágio/ emprego ?	PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL	Desenvolvimento das competências comportamentais (saber ser)	(DSC13) Acho que o que a gente aprendeu muito no curso. São importantes para entrar no mercado de trabalho as relações entre as pessoas, isto com certeza a gente aprendeu muito com os professores e orientadores. Foi um aprendizado muito grande. Esses conhecimentos são mais importantes na hora de conseguir emprego do que os conhecimentos específicos. Chegar na bancada e fazer uma análise é uma coisa. Agora, além de trabalhar, ter que se dar bem com o colega do lado é outra coisa bem diferente. Fazer é só tu baixar a cabeça, mas trabalhar bem é uma questão de educação. Trabalho em equipe e nas aulas de laboratório que a gente teve, nos projetos tínhamos que trabalhar juntos, em equipe. Eu acho que a escola foi bem forte, esta é uma coisa que vai deixar bem marcado. Se o grupo todo está mais envolvido o professor tem muito mais para oferecer. Esta é a diferença mais marcante.
COMPETÊNCIA	O que no curso mais contribuiu para conseguir um estágio/ emprego ?	PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL	Desenvolvimento das competências técnico-científicas e comportamentais (saber, saber ser e saber fazer)	(DSC14) Conhecimento técnico é o principal mas também saber trabalhar com outras pessoas, um bom relacionamento. A escola prepara bem os alunos, dá conhecimento técnico, e através dos projetos que desenvolvemos nos módulos 1 e 2 aprendemos a trabalhar em grupo, a resolver problemas de relação. Desenvolver essas competências é importante. Hoje não tem aquela de eu trabalho sozinho. Tem que estar aberto a novas propostas. Na hora de tomar uma decisão é bom ter o auxílio de um colega. Esta percepção eu sempre tive, mas na escola eu trabalhei melhor isso, desenvolvi

				<p>bem. A escola me deu o conhecimento básico para eu poder conseguir esses estágios. Essas características da personalidade a escola pode ter reforçado: no primeiro módulo, na formação de como trabalhar em laboratório, como se portar em laboratório a escola com certeza teve participação nisso. Como se adequar ao ambiente do laboratório. Desenvolver a capacidade de pesquisar, buscar informações, desenvolver projetos. Desenvolver a capacidade de comunicação: como se expressar (aspectos verificados no dia-a-dia da escola) apresentação dos trabalhos, explicação. Ele oferece as ferramentas e a possibilidade de contatos com as empresas. Oportunidades sempre têm de estágio. Acesso às empresas é um papel que o curso técnico cumpre.</p>
COMPETÊNCIA	O que no curso mais contribuiu para conseguir um estágio/ emprego ?	PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL	Desenvolvimento das competências técnicas (saber fazer)	<p>(DSC15) O que eu mais desenvolvi com o técnico foi mais prática. Foi saber chegar no laboratório e saber fazer as coisas, para que serve isso, para que serve aquilo. É ser mais ágil. Fazer as coisas rápido, mas não pode ser corrido, foi isso, mas aquelas coisas que a gente vê, saber trabalhar em grupo, comunicar, aquelas competências que a gente vê naquele papelzinho no comprovante de matrícula, não. É importante, mas aqui a gente não desenvolve. Bem ou mal a gente já traz um pouco disso do ensino médio ou de outra experiência profissional que a pessoa teve. Responsabilidade, comprometimento. Eu sempre fui responsável, dedicado. Não sei se no seio familiar, no colégio, com os colegas. Tinha que demonstrar características bem técnicas: saber calibrar uma balança, colocar em ordem vidraria, colocar em ordem reagente, ajudar na preparação das aulas, ajudar no tratamento de resíduos</p>

				<p>e na área da pesquisa era ajudar o pessoal da pesquisa nos equipamentos. Por exemplo, a preparação de amostras para o infravermelho. Aqui na escola tínhamos bastante laboratório. Acho que o conhecimento específico foi mais importante. Aptidões, como trabalhar em equipe, as pessoas nascem com isso. Acho que uma pessoa que não sabe trabalhar em equipe pode se esforçar para isso, mas não aprende, vai fazer por obrigação, o ambiente vai acabar obrigando ela a fazer isso.</p>
--	--	--	--	--

Gráfico 10 – O papel da escola – O que no curso que mais contribuiu para conseguir um estágio/emprego ?



Há um claro reconhecimento sobre o desenvolvimento das competências comportamentais, principalmente no que se refere ao trabalho em grupo. A sala de aula como espaço de incentivo a essa prática coletiva e sua importância para os resultados **(DSC13)**, no entanto há uma percepção de que as competências técnico-científicas são tão importantes quanto as competências comportamentais, embora estas últimas não apareçam como uma responsabilidade exclusiva da escola **(DSC14)**.

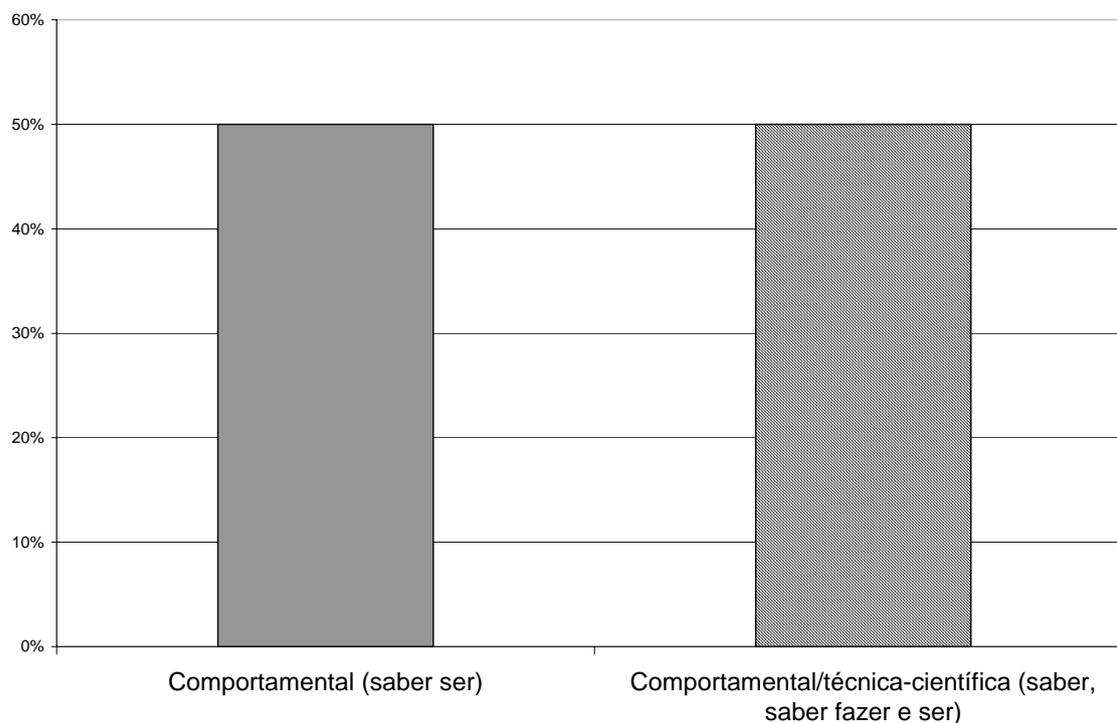
Na atribuição principal da escola há uma disputa entre a de dar a formação técnica (saber fazer) **(DSC15)**, incorporando suas bases científicas **(DSC14)**, e a responsabilidade com as competências comportamentais **(DSC13 e DSC14)**. Para alguns entrevistados estas últimas já estariam presentes, ou por terem sido desenvolvidas na família, ou em outros espaços associados a atividades escolares ou trabalho. Seria produto da própria convivência entre as pessoas **(DSC15)**.

Tabela 30 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir do tema SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS na categoria COMPETÊNCIA

Categoria	Pergunta	Tema	Idéia Central	DSC
COMPETÊNCIA	Quais as competências exigidas no processo de seleção e observadas no trabalho ?	Significado e importância das competências	Formação na área comportamental e técnico-científica (saber, saber fazer e saber ser)	(DSC16) Trabalhar em grupo, por exemplo. É estranho, mas eles avaliam também se tu participas demais. Na verdade tu tens que participar, mas também tem que escutar a opinião dos outros, saber ceder. Isso eu acho que eles avaliam, ter que saber ceder. São mais técnicas, as exigências, mas aprender por conta própria, pesquisar, ter iniciativa, são importantes para ti manter aquilo ali, é importante para ser bem visto. Conhecimento técnico é o principal. Saber trabalhar com outras pessoas, um bom relacionamento. E ter conhecimento técnico sobre o que estava mexendo, características dos produtos e entender como aquilo ia operar. Eles te mostravam o processo de operação e perguntava se tu tinhas entendido a forma daquilo operar. Eles disseram: primeira coisa que tu tens que ter aqui dentro é tranquilidade para não te sobrecarregarem e ver como é que tu vais resolver os problemas que vão te impor. São características técnicas e muita comunicação. O uso dos EPIs, os procedimentos básicos é que eram exigidos, a noção de higiene industrial, capacidade de supervisionar equipes, ser comunicativo mas que pudessem saber ouvir os problemas das pessoas. As competências mais significativas eram ligadas ao conhecimento, mas não saber um cálculo, mas saber como e onde encontrar, pensar em torno de alguma coisa, capacidade de ir atrás, de raciocínio.
COMPETÊNCIA		Significado e importância das competências	Formação na área comportamental (saber ser)	(DSC17) A empresa valoriza as relações entre as pessoas. Um exemplo real disso é quando eu era estagiário fazia 4 meses e eu fui chamado para uma vaga de grande responsabilidade. Agora eu coordeno todo o setor. Há pessoas sob meu comando. O reconhecimento dessas qualidades é valorizado também financeiramente. Até um dia desses eu tive uma conversa com o

				<p>dono mesmo da empresa que disse que estão gostando muito do meu trabalho, do jeito que eu atendo os clientes, minha maneira de ser, que eu sei me controlar muito bem. Eu me controlo muito. A formação deles é primeiro grau, no máximo segundo. São mais velhos que eu. É difícil. Só que eu controlo. Eu sou muito calmo. A capacidade de trabalhar em grupo, responsabilidade com o trabalho, envolvimento com a atividade são algumas dessas competências. O trabalho com a produção exige respostas rápidas. A equipe trabalha por metas. Atingir as metas implica remuneração por resultados. Atualmente há dificuldade de percepção sobre o que a empresa espera do empregado em termos de aquisição de novas competências. Tens que estar seguro do que estás fazendo. Tem que ter um conhecimento a mais, não é uma receita de bolo. Na verdade é e não é. Tem ali o método como é que tem que fazer e o que tens que usar. Só que não adianta tu fazeres por fazer. Tu tens que ir atrás para saber o que acontece, fazer uma pesquisa, trabalho em equipe, Ter boas relações interpessoais, capacidade de decisão, iniciativa e ética, que eu acho que tem muitas pessoas com problemas em relação a isso, principalmente iniciativa, autodisciplina também. O que foi relevante na minha escolha acho que foi o comportamento. Se eu ia me relacionar bem lá dentro, a pontualidade como tópico principal.</p> <p>Teria que saber falar, saber ouvir em certos momentos. A gente seria, na linguagem deles lá, um encarregado do setor, queriam nos treinar para ser o encarregado. Seria coordenador, só nos disseram depois que queriam alguém com graduação técnica para poder lidar com esse pessoal, os peões. Pessoal com instrução baixa. Mais complicado de lidar, no pensamento deles (chefes), o pessoal com graduação técnica teria mais condições de lidar.</p>
--	--	--	--	---

Gráfico 11 - Quais as competências exigidas no processo de seleção e observadas no trabalho ?



Neste grupo a pergunta que organiza as idéias centrais foi: *Quais as competências exigidas no processo de seleção e observadas no trabalho?*

Duas idéias centrais se destacam das respostas dos alunos: exigências referentes às competências comportamentais (saber ser) e exigências quanto às competências técnicas-científicas e comportamentais (simultaneamente, que incluem as três esferas do saber).

Observamos que as questões referentes às competências comportamentais estão presentes em todas elas, porém em graus diferentes de importância. Quando cruzamos essas opiniões com os resultados da pesquisa junto aos departamentos de recursos humanos das empresas (tabela 31) verificamos que este fato pode estar relacionado aos processos seletivos adotados no período de estágio, quando são particularmente valorizados os aspectos comportamentais em detrimento aos de caráter técnico-científico. A alegação apresentada pelas empresas, em parte, é

decorrente das dificuldades de avaliar conhecimentos técnicos-científicos de estagiários já que estes estariam ali exatamente para completarem sua formação e que, portanto, as competências associadas ao comportamento, principalmente ao trabalho em equipe, seriam mais significativas no momento da escolha do estagiário. As opiniões expressas nos **DSC16** e **DSC17** reforçam essa percepção. A escolha para a vaga de estagiário, segundo sua ótica, foi devido às suas características pessoais, tais como pontualidade, capacidade de raciocínio, iniciativa em “ir atrás da informação”. Quando se tratava de contratação de pessoal efetivo havia uma certa inversão de importância, o conhecimento técnico assumia um lugar de destaque já que as competências comportamentais já estariam vistas ou porque, em se tratando de trabalhador regular, era necessário que o mesmo já tivesse domínio ou pelo menos um bom conhecimento sobre a atividade⁸¹ a ser exercida⁸².

No decorrer do trabalho ou estágio, as competências comportamentais foram percebidas como fator de diferenciação, como o caso indicado pelo **DSC17**, que acreditam que sua capacidade de relacionamento foi determinante para a sua escolha, servindo tanto para ascensão profissional, para ser contratado depois do estágio como para ser convidado a exercer a função de chefia, entre outros profissionais há mais tempo na empresa. Outro aspecto relevante se refere ao papel destinado a este profissional reconhecido no **DSC17**. Nessa interlocução aparece o papel de intermediário na linha de comando “... queriam alguém com graduação técnica para poder lidar com este pessoal... os peões - pessoal com instrução baixa -

⁸¹ Atividade: conjunto de tarefas efetivamente realizadas pela pessoa que concorre a uma ou várias funções na empresa, conforme as condições de exercício identificadas. (Ropé & Tanguí, 1997).

⁸² Podemos observar aqui que tais postos de trabalho implicam em atividades cujos conhecimentos são transferíveis.

mais complicado de lidar. No pensamento deles (chefes) o pessoal com graduação técnica teria mais condições de lidar”.

Àqueles que indicaram que tanto as técnicas quanto as comportamentais eram igualmente importantes estagiavam em pequenas empresas cuja organização era tipicamente tradicional.

O gráfico 11 apresenta a relação quantitativa das respostas e serve para reforçar a compreensão de que as competências comportamentais adquirem importância para os jovens.

No que se refere à competência comportamental, presente em 50% como indicação mais significativa, é traduzida no **DSC17** com destaque às questões referentes à ocupação de postos de comando intermediário e trabalho em equipe nas empresas que adotam este tipo de organização do processo produtivo. O **DSC16** referente à formação comportamental e técnica diz respeito a entrevistados que atuavam em empresas que estruturam o seu processo produtivo, sob a forma taylorista/fordista, mas também em empresas de estrutura flexível organizadas em células. No entanto, neste último caso, as exigências de conhecimentos técnicos surgiram ao longo do período do exercício da função. Particularmente o DSC16 transparece as exigências do saber prático, conforme afirma o entrevistado “eles te mostravam o processo de operação e perguntavam se tu tinhas entendido a forma daquilo operar”. Embora reconheça, a seguir, como importante as outras formas do saber, “... são características técnicas e muita comunicação... As competências mais significativas eram ligadas ao conhecimento, mas não saber um cálculo, mas saber como e onde encontrar, pensar em torno de alguma coisa, capacidade de ir atrás, de raciocínio.” Quando olhamos para a posição da empresa na tabela 31 percebemos que as questões relacionadas ao conhecimento técnico (saber fazer) ganham

importância no momento da contratação do funcionário. As competências vinculadas ao *saber ser* são consideradas na seleção dos estagiários. As competências comportamentais seriam pré-requisitos para a ocupação de determinados postos de comando intermediário, e no setor administrativo.

Tabela 31 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir da identificação das competências profissionais mais requeridas pelas empresas na categoria COMPETÊNCIA

Categoria	Pergunta	Tema	Idéia Central	DSC
COMPETÊNCIA	Quais as competências mais importantes para o exercício profissional ?	Identificação das competências profissionais requeridas pelas empresas	Comportamentais	<p>(DSC18) As competências mais importantes para a seleção dos estagiários são as de caráter comportamental: visão sistêmica entendida aqui como a capacidade de perceber as conseqüências dos seus atos para as outras atividades, negociação, senso crítico, relações interpessoais, trabalho em equipe; adaptabilidade, flexibilidade, reconhecimento das diferenças. Empreendedorismo - entendido como ousadia, paixão pelo trabalho, arrojo; busca contínua pelo aprendizado; comprometimento em fazer a diferença entendido como destacar-se pela motivação/resultado; ambição; autoconfiança; foco no cliente (externo ou interno), assiduidade, pontualidade, postura, currículo bem elaborado, clareza nos objetivos, iniciativa, busca de informações.</p> <p>Na produção são consideradas: persistência (diante dos desafios do trabalho), motivação, energia.</p> <p>No setor administrativo: criatividade, flexibilidade, capacidade de inovar, capacidade de negociação e lidar com pessoas, administrar conflitos, comunicação, capacidade de argumentação(convencimento) e tomada de decisão empreendedorismo - entendido como ousadia, paixão pelo trabalho, arrojo; visão sistêmica; busca contínua pelo aprendizado; comprometimento em fazer a diferença entendido como destacar-se pela motivação/resultado; ambição; autoconfiança; foco no cliente (externo ou interno).</p>
			Técnicas	<p>(DSC19) Na contratação de funcionários (colaboradores): experiência, conhecimentos técnicos. Experiências anteriores.</p>

COMPETÊNCIA	Quais as competências mais importantes para o exercício profissional ?	Identificação das competências profissionais requeridas pelas empresas	Comportamental/ técnica	<p>(DSC20) As competências destacadas no processo de seleção são as comportamentais: relacionamento, interesse em aprender, interesse pelo curso (Por que a escolha ?).</p> <p>Em relação ao estagiário, durante o trabalho, são observados: concentração no trabalho, qualidade do trabalho realizado, organização e limpeza, curiosidade (perguntar quando não sabe), uso dos EPIs, a identidade com o trabalho, a iniciativa, o trabalho em grupo.</p> <p>As competências técnicas ganham importância maior quando da contratação do empregado. São colocadas na mesma importância que as comportamentais.</p>
-------------	--	--	----------------------------	---

Tabela 32 – Discurso do Sujeito Coletivo a partir da relação das competências profissionais e os postos de trabalho na categoria COMPETÊNCIA

Categoria	Pergunta	Tema	Tipo de empresa	Idéia Central	DSC
COMPETÊNCIA	Qual a relação entre posto/função e formação ?	Relação entre competência profissional e posto de trabalho	Indústria Flexível	Competência	(DSC21) As funções ou postos de trabalho não estão diretamente vinculados a um tipo de formação: - A área de produção permite trabalhadores com formação técnica em química, mecatrônica, mecânica, etc., além dos cursos superiores nas mesmas áreas do conhecimento. - Os postos de trabalho são organizados por área que indicam o profissional a ser contratado.
			Serviço Flexível/ Tradicional	Formação	(DSC22) As funções ou postos definem o perfil profissional. São as necessidades do posto que vão determinar as exigências formativas por áreas correlatas. Os postos de trabalho do técnico exigem o conhecimento específico. Há plano de carreira: a promoção se dá por escolarização: passagem de técnico para formulador (exige curso superior em química ou área afim) ou, dentro do mesmo nível de escolaridade. Cada posto de trabalho tem um perfil definido.
			Indústria Tradicional	Relativo	(DSC23) A escolaridade exigida aumenta com o grau de responsabilidade. Cargos de supervisão, coordenação e chefia: muitos são ocupados por técnicos. A empresa está implantando um plano de cargos e salários de acordo com a qualificação. À medida que o funcionário faz cursos de qualificação irá progredir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional técnica de nível médio tem adquirido destaque nos últimos anos. Aparentemente as políticas públicas para a educação apontam para a valorização desta modalidade de ensino. A lei 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, reserva um capítulo específico para a educação profissional. Esse destaque parece ser a anunciação de uma nova dinâmica política que busca uma relação mais estreita entre o conhecimento e sua prática. Avaliar as conseqüências dessas políticas na vida das pessoas e o impacto dentro das escolas têm sido uma preocupação nova. Até então, os movimentos de transformação que sujeitam a educação profissional trazem como parâmetros os interesses econômicos e parecem convergir para que as relações entre os mercados de trabalho e a formação profissional sejam norteadas pelos primeiros, sob a forma de qualificação, requalificação, treinamento ou desenvolvimento de competências específicas, em diferentes cursos/escolas, em estabelecimentos públicos ou privados.

Diferentemente das escolas propedêuticas de educação básica, o crescimento no número de vagas na educação técnica-profissional ainda que sobressaia a oferta em escola privada, conforme podemos observar nas tabelas 14 e 15, está associado às novas matrizes da produção industrial.

É necessário reconhecer que a reforma do ensino profissional contribuiu de alguma forma com a recuperação da imagem do ensino profissional. As escolas técnicas-profissionais passam a assumir um compromisso para além da qualificação estrita, próprio dos cursos profissionalizantes voltados à preparação de mão-de-obra direcionada a uma determinada função ou operação, mas também como parte integrante de uma rede capaz de dar conta às demandas do projeto econômico, do

mercado e dos projetos de inserção profissional dos jovens egressos deste tipo de educação.

A educação profissional técnica com vistas à inserção profissional passa a exigir, paulatinamente, o ensino médio como requisito mínimo. A tabela 12 nos oferece uma visão sobre a distribuição dos ocupados, segundo a escolaridade, no município de Porto Alegre. Podemos verificar que são aquelas pessoas que apresentam esse nível de escolarização as que possuem maior taxa de ocupação. Com igual força, a oferta de cursos básicos sem exigência definida de escolaridade, visa a alcançar os setores mais vulneráveis da sociedade e sugere uma formação que permita o acesso ao mercado de trabalho vinculado ao saber fazer e menos exigente em termos de conhecimento de base científica. Esta seria, como define Cunha, 2001, a senaização das escolas técnicas.

As idéias de modularização, formação por competências, empregabilidade e transferência de custos para as próprias escolas públicas constituíram temas polêmicos que se mantêm em debate, permitindo diferentes interpretações e levando a soluções quase que individuais. Cada escola estabelece seus caminhos para a implantação daquela reforma.

Os módulos traduzem a idéia de uma formação profissional mais acelerada, o que entra em contradição com a tentativa de alongamento do tempo de permanência de formação via escola. Igualmente a formação por competência associada a modularização vende a idéia de formação por partes de saberes profissionais (para exercer determinadas atividades que constituem um todo profissional). A empregabilidade é traduzida como a resultante do somatório de competências adquiridas que encontram, de pronto, espaço no mercado de trabalho.

Como não existem lugares para todos neste mercado, a escola conserva apenas parcialmente o seu caráter integrador, e a própria natureza do trabalho como um direito é substituído pela disputa interindividual (Gentili, 2002).

Problemas adicionais surgem com o alongamento formativo. A oferta de emprego mais qualificado cresce em ritmo menos acelerado (Pochmann, 2001) do que da oferta de postos de trabalho para atividades menos qualificadas, gerando subaproveitamento das qualificações obtidas ao longo do processo formativo, visto que as qualificações associadas aos postos de trabalho crescem mais lentamente que as dos trabalhadores (Ribeiro, 2000).

Assim, os postos de trabalho menos qualificados que se oferecem em maior quantidade são ocupados por profissionais com maior preparo do que aquele exigido para a função. A maior parte da população pouco qualificada continuará desempregada, parte dos mais qualificados estará exercendo funções para as quais sua formação é superior e assim causando frustrações.

A complexa relação entre educação e trabalho tem nos desafiado a encontrar soluções que permitam superar as desigualdades levando a uma crescente inclusão social. Depende fundamentalmente do estabelecimento de políticas públicas que na esfera econômica sejam geradoras de empregos e, na formativa superem a preparação para o mercado de trabalho, conduzindo a uma formação integral para o mundo do trabalho⁸³, portanto, mais ampla, mais dinâmica, onde o trabalho ganha a dimensão humana (ver no anexo A o papel do Estado).

⁸³ Mundo do trabalho conforme indicado por Ramos (2002), em nota de rodapé 14, é constituído pelas atividades produtivas: bens, serviços e conhecimentos (geração de tecnologia).

Torna-se necessário superar as limitações de interpretação da legislação ou dos pareceres, ou mesmo pelo entendimento de que o ensino profissional de nível técnico (médio) tenha *status* inferior ao ensino tecnológico desenvolvido nas universidades (não se trata de quantidade de informações ou atribuições profissionais ou mesmo de formação profissional que efetivamente os distinguem). A permanência da dicotomia trabalho intelectual x trabalho manual leva-nos a estabelecer uma longa luta frente aos diferentes interlocutores para transformar eficazmente a escola técnica em escola de educação profissional técnica de nível médio. Isto é, superar a escola de formação limitada para uma dada atividade (marcenaria, mecânica, operação de máquinas agrícolas, pintura, costura, etc.) ou centros de treinamento profissionais, o que representaria uma das limitações da noção de competência, para uma nova escola ou centro de formação profissional para atuar num mercado diversificado, complexo, dinâmico, com responsabilidade social, ética e política, encerrando uma noção de competência mais ampla.

Esta necessidade não é produto da elucubração de alguns professores, mas gestada na própria reconfiguração do processo produtivo e, como consequência, torna-se exigência social de busca de alternativas tão eficazes para o futuro profissional quanto era a universidade. Isto se pode verificar a partir do perfil do aluno que busca o ensino profissional que inclusive incorpora cada vez mais egressos dos bancos universitários. Paralelamente, o mercado do trabalho passa a ser mais exigente quanto aos profissionais que, se antes bastava que soubessem uma determinada operação mecânica, agora lhe é exigido um conhecimento de base científica aliada à diversidade de operações e comportamentos que incluem tomadas de decisão, algo impensável tempos atrás.

No entanto a posição da escola dentro da estrutura social não é e nem deve ser a de agente de emprego⁸⁴. Acima de tudo deve ser a de preparação do sujeito para a ação social onde está incluída a formação humana cujo constituinte essencial é o trabalho. Essa formação deve ser compreendida como um processo de construção do conhecimento e da realização individual que se expressam socialmente e ultrapassam a dimensão do agir unicamente pela necessidade de subsistência⁸⁵. O reconhecimento dessa condição e sua irradiação são determinantes para a construção de uma sociedade fraterna, de colaboração e responsabilidade, respeito a princípios éticos e tudo aquilo mais que normalmente conferimos como qualidade a um cidadão.

A educação escolar está desafiada a estruturar-se para este objetivo. Por um lado o processo produtivo, por outro a estrutura organizativa da escola e as relações que definem se convertem em instrumentos educativos de primeira ordem⁸⁶.

Através da figura 3 são apresentadas as categorias de análise no caminho entre o sujeito-aluno e o sujeito-trabalhador, tendo a escola como mediadora do processo.

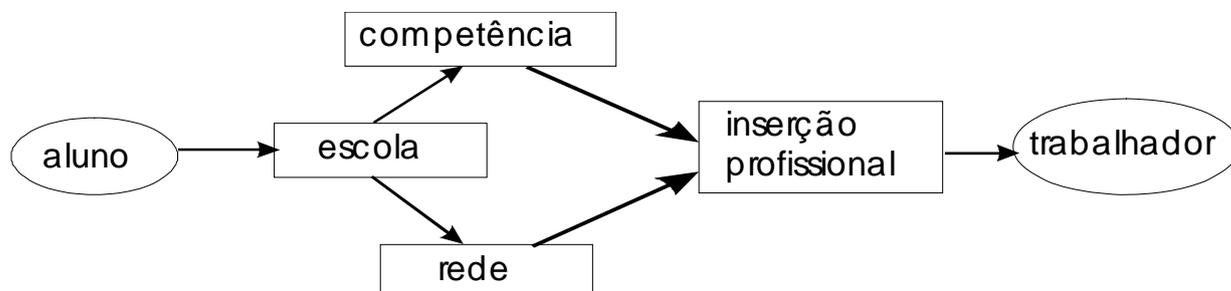
⁸⁴ Embora possa participar ou constituir-se como uma rede que facilite a inserção profissional.

⁸⁵ Ramos, 2002.

⁸⁶ Para Zabala, 1998, esta estrutura define também as relações interpessoais, uma maneira de conceber as relações de trabalho que podem ser de confiança, de ajuda, de colaboração ou exatamente o contrário.

Uma gestão mais ou menos colegiada ou compartilhada, monitorias coordenadas ou não, certas decisões em equipe ou individuais, etc., vão incidindo de maneira imperceptível, mas profunda no pensamento e nos valores dos alunos.

Figura 3 – Percurso do sujeito: da condição de aluno à condição de trabalhador via escola



6.1 SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL

A inserção profissional configura-se como um processo muito mais complexo do que o ingresso no mercado de trabalho através da educação técnica-profissional. O caminho mais rápido não representa o alcance do objetivo final do estudante, mas apenas um passo importante para uma caminhada que se anuncia muito mais longa. Talvez sem possibilidade de se determinar um final. As respostas são unânimes ao anunciar a busca do ensino superior como parte da caminhada profissional, independente da opção de seguir carreira na área de química, reforçando o apelo que esse nível de ensino ainda exerce sobre a sociedade. A obtenção do título de técnico de nível médio promete a possibilidade de obtenção de recursos financeiros em tempo menor quando comparado com o curso superior, no entanto esse anúncio está vinculado à capacidade própria para o financiamento dessa próxima empreitada, conforme podemos verificar na tabela 25, DSC1. É possível reconhecer um amadurecimento intelectual por parte desses alunos ao assumirem a responsabilidade pela continuação de seus estudos, etapa da inserção profissional como parte da inserção na vida adulta. Isto parece claro ao analisarmos as tabelas 26 e 27. Os DSC4 e DSC5 expressam o momento no qual externam o

reconhecimento do trabalho tanto como atividade importante para a vida como pela relação com o social dele resultante. Os DSC7 e DSC 8 reforçam a idéia da formação profissional técnica de nível médio como parte do processo de inserção profissional.

Embora os dados apontados anteriormente indiquem para uma significativa retração dos mercados de trabalho de maior qualificação, ainda é este o nível de escolaridade que apresenta as menores taxas de desemprego, mantendo-se a busca pelo ensino superior como objetivo principal.

Até o final do presente trabalho, ao acompanhar os caminhos percorridos pelos entrevistados percebi que permanecem no mesmo emprego/estágio ou passaram da condição de estagiário para o de empregado ou ainda trocaram de empresa, passando a receber maiores salários, porém continuam em postos de trabalho como técnicos de nível médio.

6.2 SOBRE REDE

Os estudantes reconhecem a escola como uma rede de informações suficiente para dar conta dos encaminhamentos que esperam com vistas à inserção profissional. Isto fica claro quando respondem que uma série de empresas tem os professores da escola como os “selecionadores prévios e encaminhadores” dos candidatos às vagas de estágio ou mesmo de emprego; quando se reportam às freqüentes trocas de informação sobre abertura de processos de seleção de vagas entre os próprios colegas e com os professores; quando se utilizam os recursos da instituição para procurar estágio ou emprego, seja através da CRE, pelo uso dos computadores para pesquisar na Internet ou pelos murais que divulgam estas vagas.

A questão pretendia verificar se o espaço escolar facilitava a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

As respostas possibilitaram perceber que a escola cumpre o papel de rede de informações. É um espaço onde as informações são trocadas tanto entre professores e alunos como entre os próprios alunos.

A articulação da escola com as empresas se dá tanto através da CRE, que estabelece a relação institucional, quanto através dos professores.

Neste espaço também há orientações, principalmente por parte dos professores aos pretendentes às vagas de estágio ou emprego, sobre as vantagens e desvantagens de cada uma das ofertas de vagas e o tempo do estágio em cada empresa. Alguns tipos de empresas que contratam estagiários na área de química tradicionalmente se valem do estagiário para redução de custos com pessoal empregado e outras, se valem dos estagiários para a execução de atividades que muito pouco acrescentam à formação profissional do estudante.

6.3 SOBRE COMPETÊNCIA

A competência assume um papel diferente quando observada sob o ponto de vista da escola frente à visão do mercado de trabalho.

Na escola é utilizada para organização curricular e assim tornar-se-á articuladora e interlocutora dos saberes escolares (conhecimentos técnico-científicos) e os saberes do trabalho (as qualificações). Configura-se como a operacionalização dos saberes acadêmicos ocorrendo no mesmo espaço/tempo: a própria escola trata de não apenas aproximar ou traduzir esses dois saberes (escola/trabalho), mas de exercê-los. Neste processo caracterizado pelo desenvolvimento das competências, como processo de construção dos saberes que

incorporam as aptidões, habilidades e, particularmente, os saberes sociais (ser/estar) ou saberes comportamentais.

As competências técnicas e comportamentais disputam junto aos alunos a importância maior como atribuição da escola (**DSC13 e DSC14**). No entanto esses mesmos alunos quando confrontados no espaço de trabalho reconhecem que as competências comportamentais ganham destaque, aparecendo como exigência principal ou em iguais condições com as exigências de conhecimento técnico (**DSC16 e DSC17**). Esta importância cresce durante o exercício profissional mesmo que nem sempre represente ganho salarial. Em comparação com o resultado obtido junto às empresas e numa aproximação preliminar é possível verificar que a exigência de competências comportamentais está mais presente em empresas cujos processos produtivos já se encontram informatizados e automatizados e adotaram uma organização do trabalho flexível, enquanto as empresas tradicionais ainda recorrem principalmente aos conhecimentos específicos na seleção de seus funcionários. De todo o modo, tanto uma quanto outra, recorre ao saber fazer no momento da contratação dos empregados, conforme constatamos na tabela 31. A função do técnico de nível médio está, para a empresa, mais vinculada às atividades específicas do que outros níveis superiores de escolaridade, de acordo com que podemos destacar da tabela 32.

É nesse espaço que podemos notar os diferentes focos de formação, tanto podendo servir a interesses meramente de mercado, desenvolvendo as competências que interessam a um determinado posto de trabalho ou função, cuja meta é a maximização do lucro ou, por outro lado, para o desenvolvimento pleno da cidadania quando o sujeito torna-se proprietário e consciente de seu conhecimento, percebendo-se como parte integrante de uma sociedade em conflito e capacitada

para fazer opções e negociar em melhores condições seus conhecimentos. No primeiro caso, como afirmam Dolz e Ollangnier (2004), observa-se uma evidente desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados ao colocarem em primeiro plano as práticas profissionais.

O revogado decreto 2208/97, com todas as críticas que lhe foram dirigidas teve o mérito de trazer à luz a discussão da educação técnica-profissional. Ao sinalizar através dos pareceres do CNE, em especial os pareceres 17/97 e 16/98, o espaço que ocupa a competência na organização dessa modalidade de ensino provocou discussões novas e diferentes interpretações como assinalado anteriormente dada a sua polissemia. Escolas e organizações distintas experimentaram de diferentes modos a estruturação do ensino por competência, desde interpretações que reduzem a competência a atividades específicas de uma determinada função, atendendo a desenhos próprios de postos de trabalho, enquanto no outro extremo construções curriculares que ampliam muito a noção de competência, ultrapassando os limites estreitos do mercado de trabalho datado e localizado, para o mundo do trabalho transcendente.

A introdução dos módulos no ensino profissional deveria tornar-se uma conseqüência natural da organização curricular por competências, em lugar da crença de alguns no descredenciamento da formação profissional. Conseqüência, porque se um conjunto de competências desenvolvidas encontra repercussão no mundo do trabalho poderá sinalizar para a possibilidade de uma saída intermediária – a certificação desses conhecimentos. No entanto dada a forma como todo o processo que acompanhou a decretação do 2208/97 levantou a possibilidade de que tal organização viria a desqualificar, reduzir a formação profissional fragilizando o trabalhador no processo de negociação dos conhecimentos junto às empresas. Se,

superado isso, o módulo deve voltar a ser apenas uma possibilidade, quando se sustentar. Não deve assumir o mesmo *status* da competência na organização da educação técnica-profissional.

A necessária revogação do decreto 2208/97 mais por sua forma de apresentação e por sua imposição a toda rede de ensino profissional, não supera, na essência, suas bases de organização dessa modalidade de ensino. O decreto 5154/04 apenas amplia a forma de sua oferta.

Explicitamente não se está, neste trabalho, endossando a noção de competência nos marcos da regulação social, mas indicando para a possibilidade da competência vir a ser um conceito escolar.

6.4 SOBRE O PAPEL DA ESCOLA TÉCNICA-PROFISSIONAL

É indiscutível que os últimos governos introduzam políticas de ampliação das vagas na educação técnica, tentando patrocinar a inserção profissional, reduzindo tensões sociais. Para as empresas representa uma maior oferta de pessoal, qualificado para ocupar postos de trabalho de mando intermediário e mais adequados à modernização dos processos produtivos. A questão que visamos responder é qual a visão do jovem que busca este tipo de formação, o que desejam, como pensam?

Este desvio de foco buscando enxergar com os olhos desses alunos permitiu perceber que a busca da educação técnica-profissional é acima de tudo parte de uma caminhada de vida, um projeto mais longo e complexo que se reforça na medida em que a formação melhor sustenta a opção por uma ou outra profissão, descortinando a possibilidade de, em menor tempo, ingressar no mercado de trabalho de forma ampla, transcendendo os aspectos econômicos na medida que

provoca vínculos pessoais e ordem solidária, de reconhecimento de suas qualidades e da necessidade do coletivo. Tais conclusões são permitidas quando observamos que as informações fluem através da rede de relacionamentos, sem restrições, limites, não se verificando a tendência de retenção de dados com o objetivo de vantagem individual.

Dentre as funções da escola técnica-profissional, suspeitava-se que estaria servindo muito mais para prolongar a estada desses estudantes oriundos do ensino médio nos bancos escolares, como uma reclusa, evitando assim o aumento da pressão por empregos, bem como uma alternativa ao ensino superior público, igualmente sujeito à crescente pressão por mais vagas. Sem alcançar a maior parte dos jovens, que por sua condição social muito pouco almejam em termos de ensino superior e por terem no máximo a oitava série, ficam alijados dessa modalidade de formação que exige o ensino médio.

Historicamente educação e trabalho mantinham relações no próprio espaço do exercício profissional. Não só o aprendizado específico da profissão como também a própria cultura que a acompanhava. Esta era a escola do povo para o povo. Era este o ensino disponível à população urbana alijadas do poder.

As escolas detinham funções de preparação das elites para o exercício do poder e dominação.

É a expansão do capitalismo industrial que reivindica a universalização da oferta de escola como fator necessário para a preparação da população para o trabalho. Na Europa, em especial na Inglaterra, a Revolução Industrial não apenas altera os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens e, entre

eles, as formas de instrução⁸⁷. Até então a escola existente era suficiente. A modernização tecnológica e a crescente complexidade das relações organizacionais passam a exigir maior escolarização para atuação no mundo do trabalho. É esta a educação técnica-profissional, um complemento técnico da escola regular, de ensino médio.

A educação técnica-profissional se sofisticou em uma das suas formas de oferta para atender a uma necessidade de mercado de formação de mão-de-obra para ocupar postos de trabalho com um certo grau de responsabilidade ou de comando intermediário. Essa nova formação técnica-profissional apressou a formação de trabalhadores de forma mais abrangente, com amplos saberes nos campos cognitivos, afetivos e sociais, traduzidos por competências específicas, gerais e comportamentais – os denominados saberes (saber, saber fazer, saber ser). Desta forma, este trabalhador está mais adaptado a conviver em um mercado cujas possibilidades de carreira em uma mesma função, empresa ou emprego estão reduzidas. Esta precarização das condições de trabalho constitui-se na principal contradição que vive o desenvolvimento capitalista colocando em cheque o papel da escola.

O fato é que a reforma da educação técnica de 1997 e mesmo a contra-reforma de 2004 não dão conta da grande massa de jovens que concluem, quando conseguem, o ensino fundamental e não seguem seus estudos para o ensino médio, condição para ingresso na educação técnica.

⁸⁷ Manacorda (1989) indica que na segunda metade do século XVIII, na Europa com o desenvolvimento das fábricas surge a instituição escolar moderna afirmando que Fábrica e Escola nascem juntas. França e América, a partir das suas revoluções, passam a reivindicarem a instrução universal.

No entanto continua sendo destinado preferencialmente às camadas médias e populares da sociedade, cumprindo assim funções de mercado e política como alternativa ao ensino superior pela inserção profissional em atividades profissionais de nível médio que cancela ou retarda a busca por vagas nas instituições públicas de ensino universitário⁸⁸.

Desde a Primeira República, conforme indica Manfredi (2002, p.80), os destinatários do ensino profissional não eram apenas os pobres, os desafortunados, mas todos aqueles que por pertencerem aos setores populares urbanos iriam se transformar em assalariados. Assim parece ficar claro que este tipo de ensino visa a suprir as necessidades do mercado capitalista em expansão, de recursos humanos melhor preparados para ocupar posições de assalariados. Se hoje observamos mudanças significativas nessa modalidade de ensino talvez sejam apenas aparentes. É possível que parte dos egressos dessa escola venham a executar trabalhos como autônomos, ou melhor, dizendo, trabalho por conta própria, ou na situação de terceirizados.

A superação das limitações do papel dessa modalidade de ensino pode ser obtida a partir das respostas dos alunos. Reconhecem a escola técnica-profissional como importante para o processo de inserção profissional, tanto quando se percebem participando de uma rede de informações que facilitam esta transição quanto ao desenvolvimento das competências do seu sentido amplo (**DSC13 e DSC14**) conforme discutido anteriormente, mas, principalmente, pelo método de

⁸⁸ É interessante observar que, entre as funções da educação profissional e tecnológica, propostas pelo Ministério da Educação em seu prospecto denominado Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2006) está indicada "... o ensino profissional aumenta as chances de o jovem de baixa renda ingressar na universidade...".

ensino que ela enseja cujo significado emerge da compreensão do trabalho como princípio educativo⁸⁹.

O anexo A permite visualizar os papéis que a educação técnica-profissional pode assumir, podendo tanto ser apenas um espaço de preparação para um determinado trabalho (tarefa ou função) ou para o trabalho como valor de vida. De qualquer forma, em algum tempo esses caminhos se encontram.

O papel do estado se destaca tanto como normatizador desta escola e como regulador do mercado de trabalho.

Através do anexo B temos as diversas interligações entre as categorias competência, rede e inserção profissional ocupando no caminho do sujeito em direção ao trabalho.

⁸⁹ O trabalho tomado como princípio educativo é compreendido como o compromisso entre o modo de educar e o modo de produção das riquezas, sejam materiais ou espirituais. Não é, portanto, neutro, nem necessariamente submisso aos interesses de mercado.

Tabela 33 - Quadro síntese das respostas dos alunos

Visão dos Alunos	Resumo do Discurso Coletivo
Motivação para fazer o curso técnico	Menor tempo para o ingresso no mercado de trabalho; influência do ensino médio; prévia do ensino superior.
Significado de trabalho	Satisfação pessoal e de bens materiais.
Perspectivas para o futuro	Fazer carreira, seguindo os estudos no nível superior e poder trabalhar durante a faculdade.
Papel da escola técnica-profissional	Desenvolver as competências comportamentais e técnicas e como rede de relacionamento.
Significado e importância das competências e funções a serem desempenhadas associadas à competência.	Mais importante no processo de seleção e para a permanência ou crescimento na empresa: as competências comportamentais (iniciativa, trabalhar em equipe). Na contratação como empregado ou prestador de serviço: competência técnicas. Ocupar postos de mando intermediário. Trabalhar em equipe.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANTUNES, Ricardo, Algumas teses sobre o presente (e o futuro) do trabalho. In: DOWBOR, Ladislau et alli. (orgs.). **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 38-97.
2. ANTUNES, Ricardo, **Adeus ao trabalho ?** Campinas: Cortez/Unicamp, 2000.
3. FOGAÇA, Azuete - Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro, In "A Educação e os Trabalhadores", DNTE/CUT, 1992.
4. BRASIL. MEC. Decreto 5154/2004, Brasília, 2004.
5. BRASIL. MEC. SEMTEC.PROEP. **Educação profissional – Legislação básica**. 5ª ed. Brasília, 2001.
6. BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica – proposta em discussão**. Brasília: 2004.
7. BERTRAND, Olivier. Educação e Trabalho. In: DELORS, Jacques (org.). Tradução de Fátima Murad. **A educação para o século XXI - questões e perspectiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
8. BYRNE, M. Sampling for qualitative research. **AORN Journal** 73 (2), 494-500. Coyne, Imelda T. (2001), Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? **Journal of Advanced Nursing** 26, 623-630. In: <http://www.scirus.com/srsapp/search?> (1997).
9. CUNHA, Luiz Antônio - O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: FAT/Unesco, 2000.

10. DADOY, Mireille. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, Antônio (org.) et all. **Da qualificação à competência pensando o século XXI**. Papirus.
11. DIEESE. **A situação do trabalho no Brasil**. São Paulo: Dieese, 2001.
12. DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, setembro/dezembro, 2001.
13. ENGUITA, Mariano Fernández. **Educacion, formacion y empleo**, Madri: Eudema, 1992.
14. _____ **Educar em tempos incertos**, Porto Alegre: ArtMed, 2004.
15. FERRETI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e educadores. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002 P. 45-59.
16. FINCKEL, Lucila. **La organización social del trabajo**. Madrid: Pirámide, 1994.
17. FRANZOI, Naira Lisboa. **Da profissão como profissão de fé ao “mercado em constante mutação”**: trajetórias e profissionalização dos alunos do plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). Campinas: Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - UNICAMP, 2003, p.171-176.
18. GENTILI, Pablo. Três teses sobre relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002 P. 45-59.

19. HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: 1990, nº 2, p 65-110.
20. KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise. Uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: UERJ Contraponto, 1999.
21. KUENZER, Acácia. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: GAUDÊNCIO, Frigotto (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
22. _____. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002 P. 77-95.
23. LERENA, Carlos. Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático. In: Enguita, Mariano F. **Sociología de la educación**. Barcelona: Ariel, 2001.
24. MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez e Associados, 1989.
25. MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**, São Paulo Cortez, 2002.
26. MENELAU NETO, J. Desemprego e luta de classes: as novas determinantes do conceito marxista de exército industrial de reserva In: Teixeira, Francisco J. S. et alli (orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**, Fortaleza: Cortez Editora, 1996.
27. MANTOUX, Paul. **A revolução industrial no século XVIII**. Tradução de Sonia Rangel. São Paulo: Hucitec e UNESP, s/d.
28. MARX, Karl, **O Capital**. Lisboa: Avante, 1983.

29. MORAES, Roque, **A amostragem é construída e reconstruída constantemente ao longo do processo de pesquisa**, Texto PUC, 2002.
30. OLIVEIRA, L., **Inserção Profissional – O caso da reestruturação dos lanifícios na Covilhã**, Lisboa: Edições Cosmos, 1998.
31. Página eletrônica da Escola Técnica, **Escola Técnica da UFRGS: de 1909 até os dias de hoje**, disponível em: www.etcom.ufrgs.br Acessado em: 05 de janeiro de 2006.
32. PEREIRA DA SILVA, Josué. **A crise da sociedade do trabalho em debate**. Lua Nova /35, São Paulo, 1995.
33. PETITAT, André. **Produção da escola produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
34. POCHMANN, Márcio. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001a.
35. _____ Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90. **Globalização, trabalho e desemprego**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2001b.
36. _____ **O trabalho sob fogo cruzado**, São Paulo: Contexto, 1999.
37. POLLANY, Karl. **A grande transformação**. São Paulo: Campus, 1989.
38. RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2002.
39. RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Emprego assalariado, qualificação e mercado de trabalho. In: **Poco, buenos, bien pagados y tratados, el mercado interno de trabajo del sector eléctrico español – 1953-1985**. Tese de doutorado. Cap. 4. P. 147-182. 2000.

40. SALM, Cláudio. Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho. In: **Economia & Mercado - textos básicos**. Unicamp, São Paulo, 1998.
41. SANTOS SOUZA, José dos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil- anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002.
42. STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.
43. TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.
44. TROTTIER, Claude, Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: , DESAULNIERS, J. B. (org.). **Formação & Trabalho & Competência**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
45. TÜRCK, Maria das Graças Maurer Gomes. **Rede interna e Rede social: o desafio permanente na teia das relações**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
46. VILLA, Paola, La estructuración de los mercados de trabajo. La siderurgia y la construcción em Italia. **Coleccion Economia del Trabajo**. Madrid, nº 39, 1990.
47. VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes, **Do curso geral à escola Técnica de Comércio – 1909-1979**. Porto Alegre, UFRGS/ETC.1979.
48. ZABALA, Antoni. **Práticas educativas**, Porto Alegre, 1998.

8 APÊNDICES

<i>Apêndice A – Questões que orientaram as entrevistas.....</i>	<i>154</i>
<i>Apêndice B – O sujeito e suas relações com o trabalho, a educação e o estado...157</i>	
<i>Apêndice C – Relação sujeito trabalho/emprego mediada pela escola</i>	<i>158</i>
<i>Apêndice D – Termo de consentimento</i>	<i>159</i>

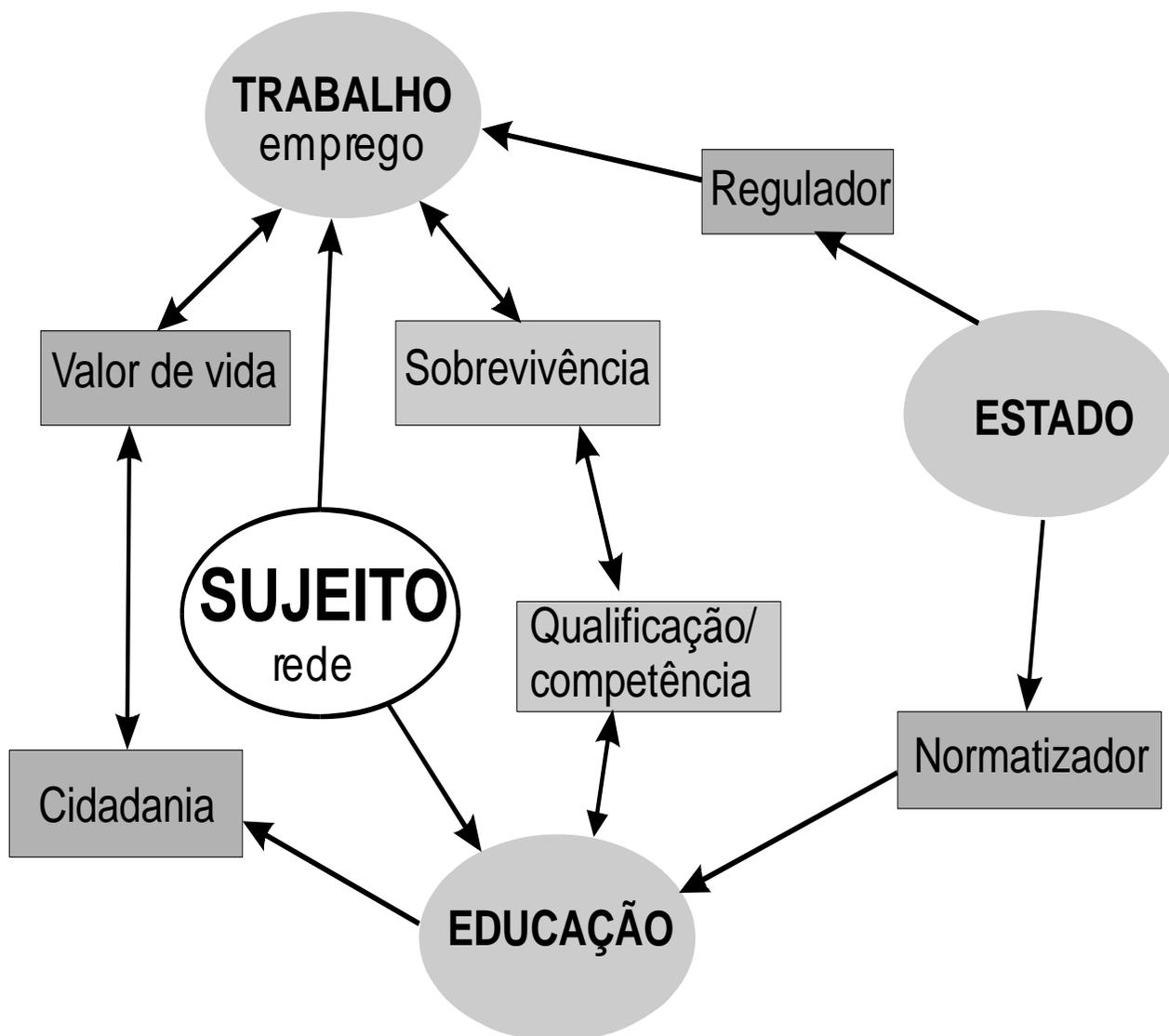
Apêndice A - As questões que orientaram as entrevistas:

1. O que é trabalho para ti ?
2. Qual a importância do trabalho na tua vida ?
3. Quais as principais características que deve apresentar um sujeito recém-egresso do ensino técnico para obter seu primeiro emprego ? Quais as competências mais importantes que deve possuir ?
4. Quando e de que forma foram exigidas essas competências?
5. Onde e quando essas competências foram construídas/desenvolvidas ?
6. Quais os caminhos percorridos para conseguir esse primeiro emprego/estágio?
7. Tem sido muito divulgado que são fundamentais para conseguir um (bom) emprego na área técnica algumas COMPETÊNCIAS, tais como: (apresenta-se o quadro presente na próxima página). Coloca os números 1, 2 ou 3, etc. de acordo com a ordem de importância que tu conferes a cada item. Inicia indicando as gerais, comportamentais e específicas. Após marca em cada coluna, a ordem de importância que julgares mais adequada.
8. Quais os aspectos mais importantes na tua história de vida que contribuíram pela opção por um curso técnico?
9. Tu tinhas que expectativas em relação ao curso? Quais dessas foram atendidas? Que outras surgiram ao longo do curso?
10. Que competência é mais importante para a inserção profissional: técnica ou comportamental ? Por quê?
11. Que competências acreditas que foram determinantes no momento da seleção para o estágio ou para o emprego?
12. Que características (aptidões, posturas...) têm sido mais importantes ao longo do estágio (emprego) ?

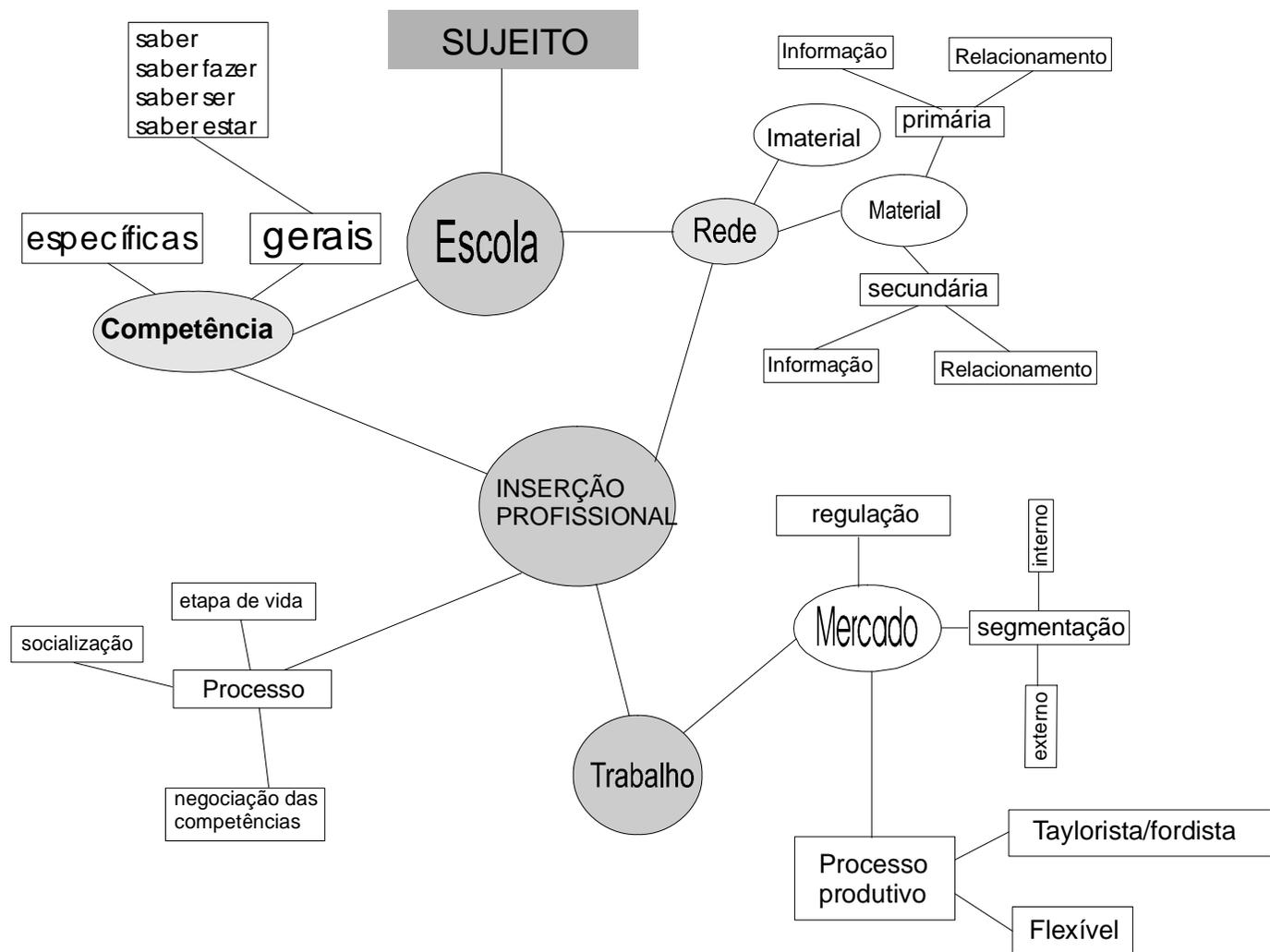
13. Tu poderias comentar algumas delas, as que reconheces como as mais importantes ou que efetivamente têm sido destacadas no teu estágio/trabalho ?
Como e de que forma essas aptidões são importantes ?
14. Elas coincidem com aquelas que tu julgavas ou julgas mais importantes para a tua vida profissional ?
15. Tu acreditas que o curso técnico foi importante para a tua inserção profissional?
16. Quanto tu julgas que o teu trabalho/estágio atual está associado com o teu projeto de vida? Como imaginas ou constróis teu futuro profissional ?
17. As competências/aptidões que reconheces como fundamentais para teu trabalho/projeto de vida foram adquiridas/desenvolvidas no curso técnico, no trabalho ou são anteriores a esses momentos da vida ?

<input type="checkbox"/> GERAIS	<input type="checkbox"/> COMPORTAMENTAIS	<input type="checkbox"/> ESPECÍFICAS
<input type="checkbox"/> habilidade de comunicação escrita e oral	<input type="checkbox"/> trabalho em equipe	<input type="checkbox"/> domínio das técnicas específicas
<input type="checkbox"/> cultura geral	<input type="checkbox"/> habilidades interpessoais críticas, incluindo falar, ouvir	<input type="checkbox"/> domínio da operação de equipamentos
<input type="checkbox"/> utilização da matemática, lógica e habilidades de raciocínio	<input type="checkbox"/> capacidade de decisão	<input type="checkbox"/> raciocínio e pensamento crítico e habilidade de resolução de problemas
<input type="checkbox"/> leitura e habilidade de compreensão	<input type="checkbox"/> autocontrole e autodisciplina	<input type="checkbox"/> capacidade de atendimento a clientes
<input type="checkbox"/> conhecimento da história e do governo para operar numa sociedade democrática	<input type="checkbox"/> iniciativa	<input type="checkbox"/> alfabetização funcional e operacional
<input type="checkbox"/> a compreensão da história mundial e os negócios do mundo	<input type="checkbox"/> ética	<input type="checkbox"/> fundamento de conhecimento científico, incluindo ciência aplicada
<input type="checkbox"/> conhecimento da geografia mundial	<input type="checkbox"/> capacidade crítica	<input type="checkbox"/> visão sistêmica
<input type="checkbox"/> conhecimento de línguas estrangeiras	<input type="checkbox"/> habilidade para agir com responsabilidade	<input type="checkbox"/> habilidade de fazer pesquisas e aplicar e interpretar os dados
<input type="checkbox"/> entendimento multicultural, incluindo idéias na diversidade e a necessidade de uma perspectiva internacional	<input type="checkbox"/> estabelecimento e avaliação de metas	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> adaptabilidade e flexibilidade	
<input type="checkbox"/> conhecimento de matemática básica	<input type="checkbox"/> estabelecer meta para um aprendizado permanente	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> entendimento de estatística	<input type="checkbox"/> resolução de conflitos e habilidades de negociação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> habilidade de usar computadores e outras tecnologias	<input type="checkbox"/> entender e praticar honestidade e integridade	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> entendimento e respeito por aqueles não semelhantes – a apreciação da diversidade	<input type="checkbox"/>

Apêndice B – O sujeito e suas relações com o trabalho, a educação e o estado.



Apêndice C – Relação sujeito trabalho/emprego mediada pela escola



Apêndice D – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO.

Prezado(a) participante,

Sou estudante do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou realizando minha dissertação de mestrado sob a orientação do professor Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, cujo título é DA ESCOLA AO TRABALHO: Competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de química da escola técnica da UFRGS.

O objetivo da presente pesquisa é compreender o papel desta modalidade de ensino no processo de inserção profissional dos alunos da educação técnica em química da Escola Técnica da UFRGS e o significado e relevância que assumem nesse processo as competências.

Sua participação envolve uma entrevista, com duração aproximada de uma hora, que será gravada. Essa participação no estudo é voluntária, se você resolver não mais participar ou desistir a qualquer tempo, tem absoluta liberdade para fazê-lo.

Os resultados desse estudo poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome não aparecerá e será mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão de qualquer informação que poderá vir a identificá-lo(a). Sua participação será importante para a compreensão dos fenômenos estudados e para a produção do conhecimento científico.

Data:

Mestrando: Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira

Assinatura

Consinto em participar desse estudo.

Data:

Entrevistado(a):

Assinatura

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V658d Vieira, Lúcio Olímpio de Carvalho

Da escola ao trabalho : competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de química da Escola Técnica da UFRGS / Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira. Porto Alegre : UFRGS, 2006.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS. Orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro.

1. Ensino técnico – Formação profissional – Mercado de trabalho – Competência. 2. Ensino técnico – História. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Técnica. Curso Técnico em Química. I. Ribeiro, Jorge Alberto Rosa, orient. II. Título.

CDU : **377(816.5)**