

Salvador Rodrigues de Oliveira



**Empregabilidade, Cidadania e
Juventude: um Estudo sobre
Egressos do Ensino Técnico
Integrado ao Médio**

Atena
Editora

Ano 2019

Salvador Rodrigues de Oliveira



Empregabilidade, Cidadania e Juventude: um Estudo sobre Egressos do Ensino Técnico Integrado ao Médio

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| O48e | <p>Oliveira, Salvador Rodrigues de. Empregabilidade, cidadania e juventude [recurso eletrônico] : um estudo sobre egressos do ensino técnico integrado ao médio/ Salvador Rodrigues de Oliveira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-740-6 DOI 10.22533/at.ed.406192510</p> <p>1. Orientação profissional. 2. Profissões – Desenvolvimento. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 331.702</p> |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Dedico aos meus pais Joana e José,
pela vida e pelos primeiros ensinamentos.

À minha irmã Dora e ao meu cunhado Manoel,
que me criaram desde os 09 anos, pelos ensinamentos
e incentivo à educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida.

À Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista, exemplo de profissional, por ter me direcionado nas atividades do curso de Mestrado sempre com paciência, incentivo e confiança. Ao Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro de Oliveira e ao Prof. Dr. Emerson Freire, pela leitura e contribuições a este estudo. À Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi e ao pessoal da Secretaria (Geraldo, Carlos, Giovanni, Débora, Sidnéia, Silmara) da Pós-Graduação do CEETEPS, pelo apoio constante. Aos Professores do Programa de Mestrado do CEETEPS: Prof. Me. Sergio Eugênio Menino, Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida, Prof. Dr. Marcelo Duduchi Feitosa, Profa. Dra. Celi Langhi, Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo, Prof. Dr. Roberto Kanaane e Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez, pelo conhecimento transmitido nas aulas.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Basante do IFSP, pelo direcionamento no esboço do Projeto de Pesquisa.

À Profa. Me. Juraci C. Beraldi, pela leitura e pelos ajustes nas produções.

Em Especial agradeço aos meus professores das séries iniciais que, diretamente, contribuíram para eu chegar nesta etapa de publicação de um e-book:

Quero aqui agradecer a todos os meus professores do Ensino Fundamental II (5^a a 8^a) e do Ensino Médio. Se fosse enumerá-los, juntamente com suas contribuições, necessitaria de várias páginas. Considero que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental assumem responsabilidades maiores, até porque assumem uma classe por completo, ou seja, são responsáveis por lecionar de maneira polivalente numa classe de alunos todos os dias da semana. Assim, esse profissional torna-se estratégico para manter seus alunos como estudantes, o que muito contribui à formação básica inicial e como suporte para que estes continuem aprendendo, como forma de evitar evasão escolar. Isso não significa que os professores das séries seguintes não o fazem, mas, efetivamente, são os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que assumem essa função estratégica na qualidade e na inclusão de adolescentes na vida escolar e na sociedade como um todo.

Ana Maria de Oliveira Souza, minha professora da Educação Infantil, que muito contribuiu para a minha alfabetização. Segurava na minha mão e se esforçava insistentemente até eu conseguir aprender a escrever o meu nome, além de contribuir, significativamente, no processo de minha alfabetização, desde a formação das primeiras sílabas até a formação de palavras. Ainda hoje, ao escrever meu nome, lembro que foi ela quem alicerçou meu processo de ensino-aprendizagem e me ofereceu uma noção de mundo, inicialmente na casa onde morava, no sítio Carambola, Município de Ibipitanga, na Bahia e, algum tempo, após reformas, ao lecionar no Grupo Escolar do Angical, também no Município de Ibipitanga-BA, para uma quantidade maior de alunos.

Aparecida Rodrigues de Oliveira, minha professora da primeira série do Ensino Primário (atual Ensino Fundamental). Antes de ser aluno dela já havi tentado cursar a primeira série, no entanto, por não ter registro de nascimento, fui impossibilitado de me matricular em escolar oficiais na rede do município de Ibitanga. Com o ano letivo já iniciado, era mês de março de 1984, minha irmã mas velha, Maria das Dores (DORA), tentando arrumar escola para eu estudar, me levou até o posto telefônico da Empresa Telebahia, para tentar me matricular, até então a ausência do registro era uma limitação à matrícula. Já havia sido comentado com a professora que o pedido havia sido feito ao cartório e esta prontamente, se dispôs a agilizar o registro de nascimento, o que possibilitou efetuar a minha matrícula. Fiquei muito contente com a formalização da minha matrícula e também por ter um documento pessoal. Embora a professora Aparecida tenha contribuído com o progresso no meu aprendizado, é essa questão burocrática da documentação, que me foi de grande valia, me proporcionando a oportunidade de estudar.

Maria Nalva de Souza, excelente professora, comunicativa, ensinava com dinamismo, passava os conteúdos de maneira espontânea e com excelente didática, sempre começa e encerrava as aulas com quadro de avisos e de informações sobre temperatura, datas simbólicas e informações com participação dos alunos (protagonistas); ela era professora estagiária e como tal era perceptível que aplicava muitos conhecimentos adquiridos no curso de Magistério. Enfim, as aulas eram dinâmicas e envolvia muito a participação de alunos.

Daniel Martins de Oliveira, um professor rígido, porém, comprometido com a responsabilidade de ensinar levando o processo de ensino-aprendizagem muito a sério. Organizava eventos culturais como a Semana do Folclore, e outros eventos culturais, e incentivava os aluno à pratica da leitura. Lembro que ele costumava levar para escola, ou até mesmo na rua, catálogos de livros de literatura infantis, para estimular os alunos a adquiri-los e a lê-los. Lembro que eu queria ser mágico e, pensando nisso, comprei o livro “Truque e Mágicas com Palitos de Fósforos”, o qual li de forma muito encantadora, procurando absorver o máximo dos ensinamentos dos truques e mágicas; com isso, consegui, muitas vezes, entreter até pessoas adultas. Adquiri também do professor Daniel, o livro Joãozinho e Maria, cujas leituras me levavam a refletir sistematicamente.

Edis Aparecido de Oliveira, professor jovem por ter concluído o magistério recentemente se esforçava para passar os conteúdos, e estava sempre disposto a ensinar, bem como esclarecer as dúvidas dos alunos. Era bastante próximo dos alunos, conseguia contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e, algumas vezes, tinha alguns atritos, possivelmente pelo fato de não ter muita diferença de idade em relação a alguns alunos da turma, no entanto, tinha uma boa interação professor-aluno.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| RESUMO | 1 |
| ABSTRACT | 3 |
| INTRODUÇÃO | 5 |
| CAPÍTULO 1 | 8 |
| RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO TECNOCIENTÍFICO: O PAPEL DA ESCOLA | |
| CAPÍTULO 2 | 18 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL: IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE EMPREGABILIDADE E INSERÇÃO SOCIAL DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | |
| CAPÍTULO 3 | 41 |
| JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO TÉCNICO | |
| CAPÍTULO 4 | 63 |
| A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDE FEDERAL E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) - CÂMPUS SÃO PAULO - COMO CENÁRIO DA PESQUISA | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| REFERÊNCIAS | 93 |
| ANEXOS | 101 |
| SOBRE O AUTOR | 107 |

Este trabalho tem como objetivo estudar se o modelo atual de ensino técnico integrado ao nível médio tem contribuído para a inserção social, empregabilidade e emancipação dos jovens na Cidade de São Paulo, num contexto de dualidade existente na sociedade brasileira entre conhecimentos práticos (manuais) e conhecimentos teóricos (conceituais). Busca compreender como isso tem se configurado na formação profissional dos jovens e, especificamente, procura-se fazer um levantamento dos estudos que associam e discutem a relação entre empregabilidade, formação profissional e inserção social do jovem; compreender e problematizar o conceito de empregabilidade associado à formação profissional técnica; analisar as possibilidades de se conseguir um emprego ou estágio e se há possibilidade de progressão profissional, incentivos à qualificação posterior dos jovens egressos do ensino técnico. Como embasamento, foi feita uma abordagem sobre a história da técnica e da tecnologia, da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, contextualização sobre a educação profissional e contribuição para o desenvolvimento socioeconômico regional, bem como a importância de criação de políticas públicas direcionadas para a oferta e qualidade da educação profissional técnica, considerando a necessidade da inserção social dos jovens no exercício de uma cidadania plena. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa e documental, em cuja coleta de dados foi possível o acesso a uma enquete formulada pelo IFSP para seus egressos, tendo como recorte temporal do ano de 2011 ao ano de 2015, considerando a oferta de cursos técnicos integrados ao médio. Os estudos realizados sobre a juventude brasileira mostram que o Ensino Médio no Brasil representa o fim dos estudos para muitos jovens. Isso se dá por razões estruturais ligadas ao suporte econômico, político e cultural que é insuficiente para que haja continuidade nos estudos. Assim, o ensino profissional e técnico tem sido vistos por vertentes conflitantes: uma delas é a ideia de que cursar o ensino técnico é uma maneira de o jovem arrumar um emprego, obter um salário e não se interessar em ingressar num curso superior; a outra vertente é aquela que defende a ideia de que cursar o ensino técnico é uma forma de o jovem entrar mais cedo no mercado de trabalho, e usar o emprego como incentivo para continuar estudando e se aprimorar profissionalmente. Observa-se, por meio da análise dos dados empíricos, que os egressos dos cursos técnicos integrados, objeto de estudo desta pesquisa, têm como interesse aumentar a empregabilidade como uma oportunidade a mais, e não como um destino. Os pesquisados, através das enquetes, demonstraram perceber nos cursos técnicos ofertados pelo IFSP um ensino de qualidade, capaz de contribuir

para o ingresso em cursos superiores mais concorridos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Educação e Trabalho. Políticas Públicas. Empregabilidade. Juventude.

This study aims to verify if the current model of integrated technical education at the secondary level has contributed to the social insertion, employability and emancipation of young people in the city of São Paulo, in a context of duality existing in Brazilian society between practical (manual) and Knowledge (conceptual). It was sought to understand how this has been configured in the professional formation of young people and, specifically, sought to survey the studies that associate and discuss the relationship between employability, professional training and social insertion of the youth; Understand and problematize the concept of employability associated with technical vocational training; Analyze the possibilities of obtaining a job or internship and if there is possibility of professional progression, incentives for the subsequent qualification of young graduates of technical education. As a baseline, an approach was taken on the history of technology and technology, the separation of manual and intellectual work, contextualization on professional education and contribution to regional socioeconomic development, as well as the importance of creating public policies directed to the Offer and quality of professional technical education, considering the need for the social insertion of young people in the exercise of full citizenship. This is an exploratory study of a qualitative and documentary nature, in which the data collection had access to a survey formulated by the IFSP for its graduates, taking as a temporal cut from the year 2011 to the year 2015, considering the offer of technical courses Integrated into the medium. The studies carried out on the Brazilian youth show that the High School in Brazil represents the end of studies for many young people. This is due to structural reasons linked to the economic, political and cultural support that is insufficient for the continuity of studies. Thus, vocational and technical education has been viewed by conflicting strands: the idea that attending technical education is a way for the young person to find a job, to obtain a salary and not to be interested in entering a higher education course; The other side is the one that defends the idea that attending technical education is a way for young people to enter the labor market earlier, and to use employment as an incentive to continue studying and improving themselves professionally. It was observed that, through the analysis of the empirical data, the graduates of the integrated technical courses, object of study of this research, have as interest to increase the employability as an opportunity more, and not as a destiny. The respondents, through the surveys, showed that in the technical courses offered by the IFSP a quality education, capable of contributing to the entry in higher courses more concurred

KEYWORDS: Professional and Technological Education. Education and Work. Public Policy. Employability. Youth.

Este estudo parte da experiência do pesquisador como docente da rede pública estadual de ensino e como administrador, desde o ano de 2013, na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e, por essa experiência, foi esboçado o presente projeto, cuja temática central aborda a empregabilidade dos jovens egressos da educação profissional.

Para tanto foi elaborada a seguinte questão de pesquisa: um ensino técnico atrelado apenas a dados quantitativos de empregabilidade - quanto ao acesso dos jovens ao mercado de trabalho e também a uma concepção de ensino técnico de formação profissional - é capaz de provocar, efetivamente, a inserção no mundo do trabalho e a inserção social, num sentido amplo, destes jovens?

Parte-se da hipótese de que responder a esta pergunta, do ponto de vista do desenvolvimento da educação profissional, permitirá analisar se o ensino técnico é capaz de promover a empregabilidade, sendo, ainda, uma forma de obter uma avaliação dos resultados das políticas públicas para inserção social dos jovens.

Como objetivo geral de pesquisa procurou-se estudar o histórico do desenvolvimento das políticas públicas para a educação profissional, avaliando em que medida a formação técnica é determinante para o exercício da cidadania, inserção social, empregabilidade e crescimento profissional dos jovens.

Como objetivos específicos buscou-se fazer um levantamento dos estudos que associam e discutem a relação entre empregabilidade, formação profissional e inserção social do jovem; compreender e problematizar o conceito de empregabilidade associado à formação profissional técnica; analisar as possibilidades de se conseguir um emprego ou estágio e se há viabilidade de progressão profissional e incentivos à qualificação posterior dos jovens egressos do ensino técnico, além de verificar se a formação técnica contribuiu para criação de identidade profissional e exercício da cidadania.

Entende-se que o ensino técnico sem uma formação reflexiva e sem conteúdos relacionados à cidadania, compromete seus objetivos, uma vez que tende a oferecer uma composição curricular muito fragmentada, centrada “no” e “para” o trabalho de uma maneira reducionista, o que caracteriza, na verdade, um antigo modelo de educação profissional, compreendido como uma espécie de adestramento do trabalhador na profissão e contenção da demanda reprimida daqueles que

almejavam cursos superiores. Este antigo modelo reforçaria ainda mais a dualidade na educação, em detrimento da oferta de uma educação reflexiva e emancipadora (MARTINS; ABREU-BERNARDES, 2013).

Segundo Caldeira (2004), o modelo de aprendizagem tecnicista, caracterizado por teorias baseadas em conhecimentos fragmentados, conteudistas e descontextualizados e voltadas para um modelo de avaliação tradicional, as quais tiveram muita aceitação na década de 1960, eram teorias direcionadas por meio da avaliação com vistas a determinar a efetividade da ação de aprendizagem ajustada aos “comportamentos esperados”. Em contraponto, a autora aponta que literatos construtivistas e sociointeracionistas apresentaram suas novas teorias como método de superação do modelo de aprendizagem tecnicista e esses novos conceitos de aprendizagem explorados por eles são voltados essencialmente ao processo de construção do conhecimento, do ponto de vista reflexivo e de emancipação do estudante.

O ensino técnico tem sido considerado, no senso comum, como desprovido de conteúdos direcionados para o exercício da vida cidadã. Todavia existem pesquisas mais recentes contempladas neste estudo, que entendem que a matriz curricular da educação profissional deve agregar sim conteúdos direcionados à cidadania e que permite ao jovem se inserir no mercado de trabalho. O ensino técnico seria já, portanto, uma forma de exercício de cidadania, bem como a oportunidade de aumentar as possibilidades de se desenvolver profissionalmente, visto que o jovem começa a adquirir experiência e perspectivas de crescimento profissional desde cedo. Desta forma, não haveria uma formação fragmentada, pelo contrário, contribuiria para a realização profissional, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC, 2004) O ensino integrado tem sido apontado como um instrumento importante para aliar formação técnica e inserção social.

Nos procedimentos metodológicos definiu-se o estudo exploratório, de natureza qualitativa, com delineamento documental partindo de dados coletados pelo IFSP. Para compreender, de maneira específica, a realidade do Câmpus-SP foram levantadas e analisadas enquetes respondidas por egressos em processo de avaliação feita pela Instituição.

O recorte temporal desta pesquisa é o período de 2011 a 2015. Os dados institucionais sobre esses egressos datam a partir de 2011 porque é o ano em que as primeiras turmas de ensino técnico integrado ao ensino médio se formaram, já que se considera neste estudo, não a história da Escola Técnica Federal ou CEFET, mas, o momento em que surge a instituição enquanto IFSP.

Assim, esta pesquisa buscou indicar e pontuar dados qualitativos e quantitativos, por meio de documentos publicados sobre o perfil dos egressos do IFSP, que possibilitaram problematizar as noções de empregabilidade e a efetividade do ensino técnico, bem como, enquanto política pública, para a inserção social de jovens da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), considerando-se a delimitação proposta

neste trabalho.

A fundamentação teórica está construída, sobretudo, nos capítulos de 1 a 3 nos quais é apresentado o embasamento para o desenvolvimento deste estudo.

O capítulo 1 apresenta apontamentos sobre técnica, tecnologia, trabalho intelectual e manual, as relações entre educação e trabalho pontuando o contexto brasileiro e a educação profissional no país.

O capítulo 2 aborda as políticas públicas discutindo como isso se dá no Brasil, considerando educação e cidadania. Assim são abordadas as escolas técnicas e tecnológicas e as diretrizes curriculares que deram novo direcionamento a essas escolas, por meio de reformas na legislação, com vistas à empregabilidade, participação social e à inserção de egressos no mercado de trabalho.

O capítulo 3 enfoca a juventude, o trabalho e a educação nesse contexto das políticas públicas, mostrando as iniciativas para que isso se concretize e os desafios contemporâneos.

A contextualização da situação das escolas técnicas federais é apresentada no capítulo 4, especialmente a que é objeto deste estudo, que é o IFSP. O capítulo apresenta a pesquisa realizada com os egressos de cursos técnicos oferecidos pelo IFSP com os registros dos dados, os resultados obtidos, bem como a discussão dos dados institucionais quanto aos egressos.

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO TECNOCIENTÍFICO: O PAPEL DA ESCOLA

As técnicas no sentido primitivo, possivelmente, contribuíram para o surgimento de novas descobertas, como o uso do fogo, da lapidação das pedras, da confecção de instrumentos de caça e de defesa, do cozimento dos alimentos, etc. Surge no período Paleolítico, fase compreendida entre 3,5 milhões a 10.000 a. C. No período Neolítico, entre 8.000 e 5.000 a.C. teve como consequência uma efetiva revolução técnica, como: a descoberta da agricultura, o pastoreio, a domesticação de animais, as técnicas relacionadas à cerâmica e à produção de vinhos, entre muitas outras (ALENCASTRO; MEDEIROS, 2014).

Segundo Vargas (1994), a técnica e o homem nascem no mesmo instante ou, se preferir, no mesmo espaço temporal, pois não há homem sem técnica. Ter conhecimento técnico, mesmo que rudimentar, é requisito necessário para a definição da condição humana.

Para Alencastro e Medeiros (2014), por meio de uma observação na dimensão histórica da natureza nota-se que, durante milênios a técnica era exercida somente para auxiliar os seres humanos nos seus afazeres manuais e nas atividades físicas, sendo que, por muito tempo, a técnica se limitava a processos mecânicos que demandavam interação direta do homem com a natureza e, embora em constante interação com a natureza, o contato era pouco agressivo, o que possibilitava um aprendizado mais direto com o meio ambiente natural.

Na antropologia o homem surge instantaneamente com os primeiros instrumentos, mesmo que rudimentares; conhecimentos estes utilizados para fabricação de pedras lapidadas e ferramentas de caça e de proteção aos animais. Desta forma, a técnica surge juntamente com o ser humano, sendo ainda tão antiga quanto ele. Assim para Alencastro e Medeiros (2014), as origens mais antigas da técnica, surgem em função das necessidades que os seres humanos tinham de se protegerem das tempestades da natureza e dos animais ferozes. O homem, por ser o animal mais indefeso da criação, procurou mecanismos para se proteger por meio da técnica.

Segundo Morigi (2012), a educação nas sociedades antigas era fortemente considerada como grande aliada no desenvolvimento de valores humanistas e sociais, tais como: amor e respeito ao próximo, responsabilidade e respeito aos direitos de outros indivíduos e da comunidade de modo geral.

Ainda segundo o referido autor, a qualidade da educação na Grécia Antiga era facilmente notada por meio de características relacionadas à felicidade, comportamento social e atitudes das pessoas, ou seja, a educação era vista de forma intrínseca no jeito de ser e de agir das pessoas (MORIGI, 2012).

Mas, da formação grega, a *paidéia*, eram excluídos os não-cidadãos, como os escravos e as mulheres. A divisão social do trabalho na Grécia Antiga foi fundamental para que se desenvolvesse, ao longo da civilização, a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o pensar e o refletir dos filósofos e a técnica e o trabalho manual de responsabilidade dos não-cidadãos (BATISTA; FREIRE, 2014).

Contudo, foi ainda na Grécia Clássica, como bem aponta Morigi (2012), que a ideia de técnica ganha força e passa a se organizar e a se estruturar com base em uma área específica, ou como um conjunto de conhecimentos propriamente ditos, tais como: arquitetura grega, mecânica, conhecimentos medicinais, equipamentos de guerra, entre outros.

Classificado por áreas do conhecimento, este conjunto de conhecimentos e habilidades de modo organizado estava relacionado a uma prática; e tais conhecimentos eram transmitidos pela árvore genealógica da família, pelas comunidades ou por região e de uma geração à outra.

Segundo Vargas (1994), o conceito dessa teoria surgiu a partir da junção do conhecimento da matemática e da filosofia grega, cujos pressupostos se pautavam na reflexão das coisas, sem ter pretensão de entender sua totalidade, mas, sim, como forma de promover a abstração do conhecimento, ou seja, o que era considerado importante para relatar, explicar e compreender. Porém, o ato de explicar devia ter como base os acontecimentos do passado como mecanismo para atender a realidade e, até mesmo, como forma de prever e intervir em novos acontecimentos ou situações futuras.

O significado da palavra técnica na idade contemporânea tem como origem a aplicação do desdobramento da palavra grega *technè*, que significa arte campestre, bem como, a palavra latina *ars* usada pelos romanos, que significa arte pela arte, ou arte pura em referência também à técnica. A primeira atribuída aos objetivos do campo, a segunda, a um significado mais abrangente, que abarca a ideia de técnica simples, certamente em função de novos significados histórico-socialmente construídos ao longo dos anos (VARGAS, 1994).

Vale ressaltar que a *technè* grega e a *ars* romana tiveram como finalidade propor um ressignificado à técnica, de modo que essa evolua e se desenvolva, levando em consideração uma situação mais complexa e, ao mesmo tempo, um maior raio de abrangência em torno do conceito de técnica, diante das transformações, em função do desenvolvimento e progresso tanto científico quanto social (VARGAS, 1994).

Diante do exposto, compreende-se que a técnica tem como função contribuir com conhecimento científico e tecnológico, podendo estar relacionada também aos conhecimentos empíricos e à magia, sendo, portanto, muito comum a permeabilidade

da técnica em muitas outras subdivisões do conhecimento de maneira relacionada às percepções e/ou modo das pessoas fazerem ou executarem determinadas atividades, conforme demonstrado na Figura 1.

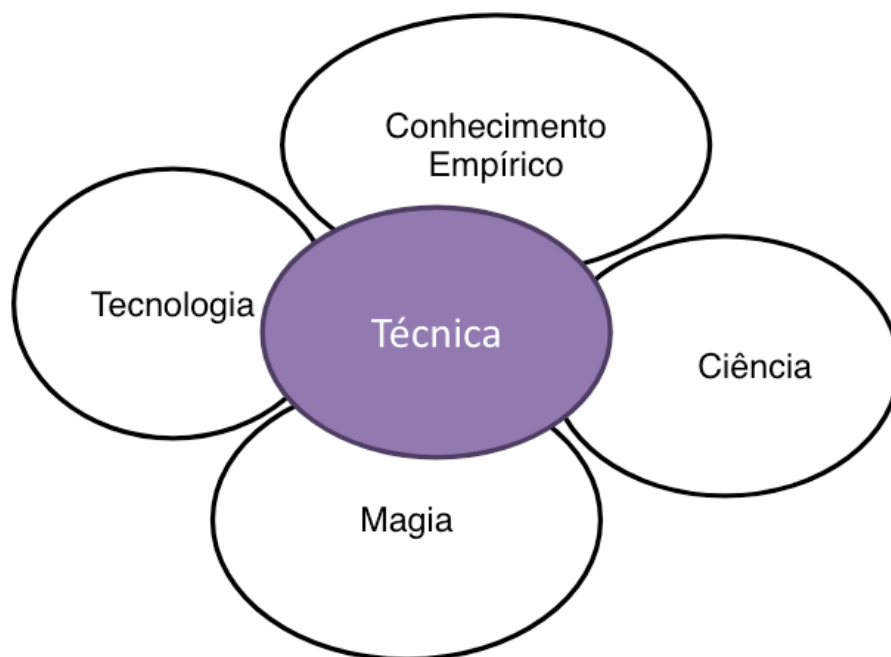


Figura 1 – Intersecção da técnica com outras áreas do conhecimento

Fonte: Elaborada pelo Autor (2016)

Do exposto, entende-se que a técnica tem início ao “lascar a pedra” acidentalmente e, com o passar do tempo, esse “lascar a pedra” foi se tornando cada vez mais intencional, melhorando as habilidades em função da acumulação de conhecimento ou experiências ao longo do próprio tempo, até que num determinado momento essa técnica desenvolvida manualmente pelo homem foi apossada pela indústria como estratégia para possibilitar uma produção em maior escala, em função da padronização de técnicas e de procedimentos inovadores e uso de máquinas em substituição à mão de obra manual. Essa evolução na área técnica segundo Vargas (1994) pode ser assim explicada:

Reciprocamente, só com o desenvolvimento da tecnologia é que foi aparecendo, na ciência moderna, o seu caráter atual. Pelo qual ela é concentrada não só no esclarecimento (teoria), mas também na manipulação e controle (técnica) daquilo que o homem encontra em sua vida prática (VARGAS, 1994, p. 20).

Ou seja, com a Modernidade e seus ideais de racionalidade, a ciência tem uma estreita relação com a tecnologia, sendo ambas enquadradas como ciências aplicadas. Em função disso e, igualmente, tornou-se essencial a reflexão sobre a interação entre ciência e técnica.

Se a técnica está associada ao homem e à necessidade de se relacionar com a natureza e com o seu semelhante, não é possível dissociá-la do trabalho e das relações de poder. O autor enfatiza que é importante atentar para o fato de que, no

atual contexto social, a tecnologia tem sido vista como um poderoso instrumento, que influencia diretamente no processo de desenvolvimento social e de transformação de uma região ou de um País.

O conceito de técnica e de tecnologia concebe-se de maneira superficial, bem como as relações existentes entre estes conceitos. O saber técnico é comumente associado à tecnologia, mas, o conceito de tecnologia é razoavelmente recente (VARGAS, 1994).

Segundo Rifkin (1995), os primeiros avanços tecnológicos que ocorreram na economia mundial, sobretudo nas indústrias, revolucionaram os meios de produção da época, de modo que grande parte das tarefas que eram executadas pela força física humana, passou a ser executada por máquinas e equipamentos pesados; até mesmo na agricultura, o arado e o cavalo, usados ao longo dos anos para preparar a terra e realizar plantio, cedeu lugar aos tratores e máquinas coletoras das safras.

No final dos anos de 1920 e durante a década de 1930, os investimentos em máquinas foram realizados como forma de racionalizar a produção e, conseqüentemente, substituir o trabalho humano pela máquina; uma prática muito difundida no contexto industrial da época. Por exemplo: em 1904, para produzir um carro eram necessárias em torno de 1.300 horas de um trabalhador, em 1932, ou seja, 28 anos depois, para construir um carro, já eram necessárias menos de 19 horas de trabalho; isso representa uma redução sensível de 98,4% de mão de obra para realizar uma tarefa de maneira similar ou equivalente (RIFKIN, 1995).

Para Rifkin (1995), desde meados da década de 1960, situação muito semelhante passou a ocorrer, só que desta vez no setor de software de informação e comunicação, pois, as tarefas que eram executadas por trabalhadores qualificados ou especialistas, passaram a ser executadas por máquinas, computadores e robôs altamente sofisticados, ou seja, o processo de produção vem se dinamizando e se tornando cada vez mais automatizado.

Assim, da mesma forma que ocorreu uma redução gradativa dos postos de trabalho desde o início da era da indústria mundial, a exemplo do que ocorreu na agricultura, também houve ocorrências na indústria de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). O fato é que esse fenômeno tem se intensificado com mais frequência na economia e no mercado de trabalho em geral, inclusive nos níveis de gerência das organizações, seja nos setores públicos, nos privados, nos de serviços ou no terceiro setor (RIFKIN, 1995).

Para Rifkin (1995), o desenvolvimento e inovação das TICs têm frequentemente despertado interesse dos capitalistas no sentido de inovar sempre, para produzir mais a custos menores, seja por meio de redução de custos, aumento da capacidade de produção, ou pela redução de pagamento de salário em folha. Em curto prazo, aparentemente essa racionalidade parece interessante por parte do empresariado, no entanto, em longo prazo se torna preocupante, uma vez que não adianta produzir em grandes proporções se não há demanda de mercado para despojar seus produtos

ou serviços.

1.1. Ciência, técnica e formação para o mundo do trabalho

A técnica, pode-se afirmar, é tão antiga quanto o ser humano, mas, a definição de tecnologia remonta ao século XVII associada ao desenvolvimento científico. As implicações desta associação entre técnica e ciência são fundamentais para o que se entende atualmente como tecnologia e como educação para o mundo do trabalho.

Segundo Saviani (1994), nas sociedades antigas da Grécia e Roma surge a propriedade privada da terra e se origina, então, a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários, ou seja, os detentores de terras poderiam viver sem ter que trabalhar. Por outro lado, os não proprietários de terras ficavam com a responsabilidade de manter a si próprios e aos seus senhores (possuidores de terra). Passa a haver uma sociedade dividida em duas classes sociais, uma que tem que trabalhar para sobreviver e outra que vive por meio da pessoa que trabalha.

Para Saviani (1994), pelo fato de haver uma classe em que não é necessário trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada, tendo como atividade o exercício do ócio. O próprio sentido da palavra “escola” em grego significa “o lugar do ócio”. A ociosidade era exclusividade da classe dominante, ao passo que a escola, da maior parte das pessoas, era o próprio trabalho.

Pensando a transição da cultura clássica para a sociedade feudal, Saviani (1994) considera que algumas peculiaridades da Antiguidade continuaram na Idade Média, no modo de produção feudal, sendo que tanto na Antiguidade como na Idade Média o meio de produção dominante era a terra e a agricultura tida como a economia dominante. Na Idade Média o homem vivia no campo e do campo, sendo a vida na cidade abastecida por meio dos trabalhos desenvolvidos nos seus arredores. A forma de trabalho foi diferenciada na Idade Média, pois, antes o trabalho era desenvolvido por escravos e depois passou a ser executado por meio do trabalho servil (SAVIANI, 1994).

Com base na perspectiva das discontinuidades, Cambi (1999) destaca a Idade Média como o período marcado por vários polos sociopolíticos, sendo as fronteiras mais caracterizadas pelas influências religiosas e culturais que propriamente a fronteira geográfica. A religião cristã, comum aos diversos centros políticos, fez com que o alicerce para a construção de uma cultura fosse relativamente homogêneo.

Assim, para Cambi (1999), a Idade Média se caracterizou por uma grande ausência de práticas de liberdade individual, sendo centrada na valorização da organicidade coletiva, tais como: igreja ou o império, família e a comunidade. Pode-se afirmar que era uma sociedade gerida por ordens, tendo como autoridades máximas o Imperador e o Papa. As organizações coletivas (igreja, família e sociedade) procuravam sempre bloquear as mudanças culturais que não estivessem alinhadas aos princípios e os padrões culturais, em caso de um eventual intercâmbio cultural

com uma sociedade externa. A ordem social e a cultura eram objetos de contestação ou imposições pelas ordens do Imperador e do Papa, sendo as pessoas orientadas a adotarem padrões culturais que estivessem de acordo com os ensinamentos do cristianismo; era comum a cultura e a ordem social serem objetos de avaliação dentro destes padrões (CAMBI, 1999).

Procurando esboçar uma caracterização geral da educação na Idade Média, Saviani (1994) enfatiza a importância das escolas paroquiais, escolas catedráticas e escolas monarcas destinadas às elites e ao exercido do ócio, não havendo necessidade de trabalhar para viver, da mesma forma que ocorria na Antiguidade. Tais atividades educacionais destinavam-se à execução de atividades físicas, de preparo para atividades guerreiras e à noção de cavalaria, sendo o ócio visto como atividade nobre e com influência da igreja.

Na concepção de Cambi (1999), na sociedade moderna a educação era destinada ao indivíduo como forma de se libertar das amarras do controle excessivo da sociedade, o que tornou possível obter uma formação reflexiva e emancipatória, podendo, desta maneira, ter (exercer) uma fé ou posição laica. Ainda segundo o autor, o indivíduo na sociedade moderna, a partir da decadência do feudalismo, deveria estar sempre preparado e capacitado para o aprendizado de cálculo racional, sobretudo, para direcionamentos de procedimentos e suas implicações ou consequências resultantes de uma tomada de decisão, ou seja, o trabalhador precisa de certa autonomia e racionalidade para a vida e, para tanto, não deve ter ações somente à doutrina de uma religião.

Novas instituições sociais surgem e passam a ser importantes à formação e à interação social, assim como o exército, ficando os hospitais, prisões ou manicômios encarregados de promoverem o controle, a ordem e a compaixão social. No entanto, a escola passa a exercer uma função cada vez mais importante, a de contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento da sociedade da época (CAMBI, 1999).

Registra-se que os meios de se obter educação não se restringem mais à família e à igreja como ocorria na Idade Média. Desta forma, a escola passa a ter o objetivo de oferecer condições ao indivíduo para a *práxis*, esperando-se que ele, por si só, tome suas conclusões para agir ou decidir de acordo com o que é correto do ponto de vista ético. É o início do que, mais tarde, ficou conhecida como pedagogia ativa.

Para Cambi (1999), apesar das mudanças, a sociedade moderna começa sem uma clara definição do conceito geral de Educação, que pode ser entendido por dois caminhos de direções incertas; de um lado o libertador e de outro lado o do domínio, alimentado para enfrentar um duplo desafio: o de promover a emancipação do indivíduo e o da conformidade, ocorrendo um efetivo dilema e que deve ser resolvido.

1.1.1. *O contexto brasileiro*

No contexto brasileiro, Ciavatta (2011) realça que no processo de colonização houve uma nítida separação entre trabalho manual (mesmo que dependesse de conhecimento técnico especializado) e trabalho intelectual, destinado exclusivamente à elite formada por colonizadores e seus descendentes. É um modelo de civilização e, conseqüentemente, de educação que se perpetua nas relações entre colonizador e colonizado.

Segundo Bryan (1983), a oferta da educação profissional, com sua origem remota ao período do Brasil Colônia, se deu pela Igreja Católica, por meio de padres oriundos de países europeus e teve grande contribuição no processo de transmissão de conhecimento técnico, desde os tempos do descobrimento do Brasil.

Para Vargas (1994) os primeiros portugueses que vieram ao Brasil colonial, com o propósito de explorar recursos naturais como a agricultura e a fabricação de alguns produtos a partir da cana de açúcar, não viam o conjunto de conhecimentos e habilidades consideradas avançadas para a época como técnicas; é perceptível a forma como a cultura dominante se sobrepõe ou desqualifica a cultura dominada.

Relata o autor que os portugueses que começaram a chegar ao Brasil Colônia desenvolviam interações socioculturais e aprendiam muitas técnicas dos índios, como as técnicas medicinais, de plantio e produção de alimentos, e os portugueses, por sua vez, ensinavam os costumes e a cultura dos europeus. No entanto, era nítido que esses últimos faziam parte de uma cultura dominante e que definiam o conjunto de conhecimento criado e estruturado pelos índios apenas como uma junção de ideias, modo de agir e de se comportar.

Analisando essa dualidade fundante na cultura brasileira, que é a distinção e a hierarquização entre a cultura do colonizador e a cultura do colonizado, pode-se afirmar, em concordância com Cucho (1999), que a cultura dominante necessita da relação de troca com a cultura dominada e é nessa relação que se constroem os valores, inclusive a criação de identidade, levando-se em conta que se trata de uma troca de interesses. Nessa relação construída historicamente ocorre uma hierarquização entre uma cultura e outra, considerada como subcultura.

De acordo com Bryan (1983), inicialmente, e por muito tempo, a formação para o trabalho apresentava características meramente assistencialistas e direcionadas prioritariamente às crianças órfãs a partir de sete anos de idade, e com muita dependência de mão de obra internacional para transmissão de conhecimento à sociedade brasileira.

No ano de 1858, foi inaugurado no Rio de Janeiro, o Imperial Liceu de Artes e Ofícios, por meio de contribuição e articulação da Sociedade Propagadora de Belas Artes e esta, em 1981, passou a oferecer instrução elementar profissional e os rudimentos de instrução secundária para, inicialmente, 1341 alunos maiores de 12 anos (BRYAN, 1983).

Segundo Bryan (1983), no ano de 1873, este foi construído em São Paulo, com apoio da “Sociedade Propagadora da Instrução Popular” e de empresários paulistas republicanos positivistas; teve também contribuição de recursos do governo da província e da loja maçônica local para manutenção. Em 1874, foram oferecidos cursos noturnos, destinados à aprendizagem das primeiras letras, caligrafia, aritmética, sistema métrico e de gramática da língua portuguesa.

Em 1882, houve uma reorganização dos cursos, criou-se o Liceu de Artes e Ofícios com o objetivo de oferecer cursos com conhecimentos direcionados às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias.

Segundo Ciavatta (2011), num período compreendido entre a passagem do Império para a República, período em que se iniciam os esboços de uma política educacional voltada ao trabalho, houve tentativas de elaboração de uma matriz curricular do ensino, que contemplasse tanto o trabalho manual como o intelectual em uma única formação, embora essa tentativa não tenha sido acolhida pela gestão pública.

Em 1903, o Liceu passou a oferecer ensino elementar de Letras, Artes e Ciências e, de maneira complementar e precária, ensino de práticas de ofícios em outras escolas ou nas indústrias; foi criada uma estrutura parecida com os modelos de ensino europeu (BRYAN, 1983).

Em 1909, o Governo Republicano, comandado por Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, regulamenta a construção das Escolas de Aprendizes Artífices, com a finalidade de ofertar ensino profissional gratuito a ser destinado às “classes proletárias”. Por meio desse projeto do governo foram inauguradas, em 1910, escolas em 19 cidades; no primeiro ano de funcionamento teve 2118 alunos matriculados (BRYAN, 1983).

Para Bryan (1983), os primeiros ensinamentos da educação profissional ofertados de maneira formal, ou seja, por instituições de ensino no Brasil, remonta à segunda metade do século XIX; foi caracterizada por certo corporativismo de profissionais que detinham conhecimento de técnicas de manufatura na época, baseados em dois motivos principais: primeiro porque muitos profissionais (do mercado) que detinham conhecimentos técnicos temiam que se fosse ampliado o acesso ao ensino poderia aumentar a quantidade de pessoas qualificadas tecnicamente, o que forçaria uma redução dos salários pagos a eles de modo geral; e segundo porque os profissionais técnicos, ao passar o conhecimento a outros profissionais dentro de uma organização, temiam, que as pessoas que adquirissem tais conhecimentos viessem a ocupar o posto de quem ensinava. Por razões como essas procuravam monopolizar o conhecimento e ensinavam somente o necessário para o empregado realizar suas funções habituais e rotineiras.

Conforme aborda Vargas (1994), no século XX, com o desenvolvimento técnico e com o acúmulo de conhecimentos em todas as áreas (humanas, exatas, agricultura, extração de minérios), as organizações passaram a se estruturar e potencializar

seus esforços no sentido de aumentar a produção e ainda galgar melhores níveis de qualidade e eficiência. Assim, a república nascente no Brasil enfrentou grandes desafios para se adequar a esse modelo de desenvolvimento.

Com o aumento das técnicas acumuladas, torna-se possível produzir em maior escala. As organizações passam a demandar um número maior de operários, embora de baixa qualificação e, de forma descentralizada, passam a ser detentoras de conhecimentos técnicos e tecnológicos, até então, considerados restritos à Igreja e ao Exército (VARGAS, 1994). Pode-se afirmar que neste processo foram iniciados os esforços para formar a classe operária brasileira.

Entre os anos de 1930 e 1940 foi implementada a educação primária, a qual capacitava o trabalhador somente aos conhecimentos das primeiras letras do alfabeto, como requisito para ocupar algumas funções, sendo que os demais níveis de educação eram literalmente negados aos filhos dos trabalhadores (CIAVATTA, 2011).

Segundo Ruediger e Riccio (2005), as estratégias adotadas pelo Estado brasileiro, enunciadas por justiça e desenvolvimento social no contexto de políticas públicas, têm sido marcadas por contradição desde a Independência percorrendo a Proclamação da República, entrando no século XX, passando por questões relacionadas à extinção da escravidão, da necessidade ou não da industrialização e da possível aptidão para a construção de um Estado baseado numa democracia sólida, alicerçada no sufrágio universal e no revezamento de poder, tendo o Estado como ator e promotor de desenvolvimento.

Segundo Vargas (1994), foi com o passar do tempo que começa a surgir e a se desenvolver a indústria no velho continente, que se dinamiza, de maneira mais acentuada, na segunda metade do século XX e início do século XXI, períodos em que se acirra a dualidade no quesito “educação”.

Para Vargas (1994) é nesse período que se acirram os conflitos que enfatizam a necessidade de uma educação de qualidade, vista e almejada pelos professores, pais e jovens educandos; e ainda outra visão de qualidade na educação, como forma de atender aos princípios e interesses dos detentores dos meios de produção.

No momento em que a área do conhecimento técnico passa a ganhar força e não mais se limitar à Igreja e ao Exército, ou por patrocínio de entidades beneficentes, há a possibilidade de uma revolução nos meios de produção e no aumento do número de organizações capitalistas, de forma descentralizada e em diferentes regiões do Brasil (VARGAS, 1992).

Segundo Delgado e Gomes (2015), o fenômeno iniciado com a Segunda Revolução Industrial impulsionou a inovação e a fusão entre técnica e ciência a partir do século XIX; esta se deu no Brasil no final do século XX e, de maneira mais perceptível, no início dos anos 90, em função da abertura do país ao comércio internacional, trazendo o imperativo da inovação.

Delgado e Gomes (2015), analisando esta situação consideram que:

O fenômeno da inovação contempla uma nuvem de interesses que gravitam em torno de fins específicos, a saber, a realização de progresso técnicos e do acúmulo do conhecimento tecnológico, os quais, por seu turno, podem produzir bens e serviços com alto valor tecnológico agregado ou meramente, constituírem-se de ganhos econômicos proporcionados pela aplicação de inovações sobre seus processos de produção. A intensidade da significação do tema ganhou tons vibrantes quando se verifica historicamente a crescente relação que passa a ser esboçada entre a inovação e o conhecimento científico, em razão da fusão entre técnica e ciência ocorrida a partir do século XIX, a qual tem papel fundamental na etapa histórica da chamada Segunda Revolução Industrial (1860/70 a 1920/30) (DELGADO; GOMES, 2015, p. 27).

Com base neste excerto compreende-se que a articulação entre a inovação com as áreas de tecnologia e ciência, ocorrida a partir da segunda fase da Revolução Industrial, intensificou e dinamizou os sistemas de produção, criou novos paradigmas socioeconômicos, inovou radicalmente os processos de produção e de serviços e os modelos de interação social, trazendo situações passíveis de problematização e estudos, principalmente quando se trata de pensar a relação entre formação profissional e políticas educacionais.

Em função dessas mudanças, o mundo do trabalho passou a demandar um perfil profissional capaz de lidar com as mudanças perenes e com a capacidade de aprender a aprender, bem como, com as incertezas.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL: IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE EMPREGABILIDADE E INSERÇÃO SOCIAL DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Segundo Marques (2008), na arena de políticas públicas, o Estado é caracterizado por conflitos de interesses, muitas vezes antagônicos, tendo seus articuladores que oferecer condições à realização do processo de mediação entre posições contrárias ou conflitantes, não somente em relação as classes, há também que se levar em consideração as concepções de sociedade no interior da respectiva classe.

Na literatura constata-se que há vertentes diferentes para tratar a metodologia de análise política, sendo a primeira associada ao entendimento racionalista e a segunda congregada na perspectiva incrementalista. E um terceiro prisma tendo como propósito integrar a análise de efetividade numa visão de que política expressa oferecer razões, debater, persuadir, demonstrar, chegar a acordos, mesmo que parciais e de caráter temporário (MARQUES, 2008)

Segundo Frey (2000), no início dos anos 1950 começa nos Estados Unidos a ciência política com uma nova faceta de investigação científica sendo, na verdade, um arcabouço teórico intitulado de *Policy Science*. No início dos anos 70, em países do continente europeu, mais especificamente na Alemanha, devido a uma maior ênfase da democracia social, houve o despertar do interesse pela investigação e exploração da seara das políticas públicas como um novo campo da ciência a ser aprofundado.

Para Frey (2000), a América Latina e o leste da Europa são regiões consideradas como democracias não consolidadas, a exemplo do que ocorre, de modo geral, nos países em vias de desenvolvimento; são países onde ainda não há estudos teóricos consolidados acerca da ciência política, diferentemente dos países desenvolvidos, caracterizados como democracias consolidadas e como uma ciência política de desenvolvimento considerável. No Brasil, somente por voltas dos anos 2000 é que surgem discussões teórico-metodológicas voltadas à compreensão de conceitos relacionados à análise de políticas públicas, ainda que tais estudos sejam considerados como empíricos, ou seja, sem muito rigor científico-metodológico.

Frey (2000) aponta que o conceito da análise de políticas públicas (*Policy Analysis*) é subdividido em três dimensões: *policy*, *politics* e *polity*, sendo essas três dimensões consideradas de grande importância para se compreender a aplicação de políticas públicas como *policy science*

As três dimensões, na concepção do autor, são classificadas da seguinte maneira: - dimensão institucional ou *polity*, relacionada ao sistema político e subdividida em sistema jurídico e em estrutura político-administrativa; - dimensão processual ou *politics*, relacionada ao processo político de modo geral, sendo muito comum haver relações de conflito referentes à imposição de objetivos, sendo esses, muitas vezes, objetos de discordância em função das decisões tomadas sobre determinada distribuição; - dimensão material ou *policy*, que trata de situações que envolvem programas políticos, aos quais são estabelecidos questões técnicas e assuntos oriundos às decisões políticas.

Para Souza (2006), nas últimas décadas, muitos países - entre eles aqueles em desenvolvimento, inclusive o Brasil - têm conseguido avanços significativos no campo de políticas públicas, em função da criação de legislações e mecanismos eficazes que impõem limitação de gastos aos governos, possibilitando a consecução de fatores decisivos para a composição de uma agenda de muitos países, seja na seara econômica ou na das questões sociais.

As políticas keynesianas do pós-guerra foram substituídas por políticas voltadas para a limitação e contenção de gastos, sendo necessário estudos e mensuração de valores a serem destinados às políticas públicas, além de persuasão e principalmente poder de barganha, de maneira coalizada, entre governo e congressistas, juntamente com articulações de movimentos sociais em torno das decisões a serem proferidas. Conforme bem argumenta Souza (2006), é necessário compreender as políticas públicas em seus ciclos:

Esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, forma do por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação (SOUZA, 2006, p.29).

Do exposto, compreende-se que: o chefe do executivo, após ser eleito tem intenção de retribuir, por meio da agenda, atendimento de maneira holística aos problemas sociais, no entanto, é necessário distinguir as políticas públicas que ele pretende realizar, da sua real capacidade de executar determinadas políticas públicas.

Além do mais, mesmo que os cofres públicos detenham certa saúde financeira, isso não significa que o governo irá conseguir o que almeja, considerando que há outros fatores que são inerentes aos processos decisórios, uma vez que esbarram em questões legais, no poder de decisão e em outras questões relacionadas aos processos de decisões das políticas públicas, ou seja, há que se levar em conta a competência efetiva do governo, bem como sua capacidade de envergadura diante do consentimento e aprovação de outros atores que estão envolvidos no processo como um todo, em todos os estágios das políticas públicas, conforme considera Souza (2006).

Para Souza (2006), no que se refere aos países em desenvolvimento e de democracia recente, a maioria deles, sobretudo os países da América Latina, inclusive o Brasil, têm tido dificuldades para estabelecer coalizões no âmbito das políticas públicas que direcionem ações capazes de equacionar o desenvolvimento econômico com a inclusão social. A criação de agenda direcionada à resolução de problemas sociais, no tocante às decisões direcionadas para a elaboração e implementação, muitas vezes, é amplamente caracterizada por conflitos e posicionamento conservadores, o que impede a construção de uma agenda que contemple os interesses holísticos da sociedade.

Para Marques (2008), a política é um processo de aprendizagem, caracterizada de maneira coletiva, tendo como norte aumentar as habilidades e competências relacionadas a processos e resoluções de problemas numa comunidade visando atender aos desejos e aspirações de uma sociedade.

O desenvolvimento tecnológico tem provocado incertezas na economia mundial, sobretudo no mercado de trabalho e, por essa razão, é cada vez mais frequente a necessidade de interferência dos chefes de estado na economia para regulá-la, tendo que demandar políticas públicas agressivas por parte dos gestores políticos, como forma de regular o poder de consumo e aprovar políticas de combate ao desemprego, quase sempre não conseguindo eficácia ou resultados almejados. A educação tem sido convocada a atender a estas demandas como evidencia o Relatório Delors (DELORS, 1999).

Para Ruediger e Riccio (2005), apesar de determinadas construções institucionais terem possibilitado algumas conquistas de direitos, como eleições livres, liberdade de imprensa, liberdade individual, etc., desde a abolição da escravidão até a conquista do sistema democrático vigente, o Estado tem sido ineficiente para promover mudanças significativas direcionadas para a resolução de problemas crônicos relacionados às desigualdades socioeconômicas.

Nesse sentido, é comum identificar que as políticas públicas têm sido muito alinhadas aos interesses neoliberais. O bem comum da sociedade é relegado a um segundo plano. As metas e objetivos estão sempre centrados nos interesses capitalistas, num verdadeiro jogo da máquina *versus* homem. Ocorre que os interesses ou as necessidades da vida em sociedade, geralmente, são suprimidos pelos interesses financeiros da classe dominante (CIAVATTA, 2011).

De acordo com Delgado e Gomes (2015), a busca contínua por inovação no setor produtivo no Brasil e no resto do mundo tem tido como efeito, a articulação e pressão direcionadas ao setor público, no sentido de cobrar estratégias e ações de políticas públicas, juntamente com políticas educacionais que direcionem os programas que apoiem as áreas da ciência e da tecnologia como suporte ao setor produtivo, seja com conhecimento ou com a formação de mão de obra especializada, de modo a associar a inovação como Política de Ciência e Tecnologia (PCT).

Vargas (1994), em seus estudos, afirma que a educação profissional para

os cidadãos em geral, pode ser considerada de qualidade quando contribui para a democratização do conhecimento, humanização dos indivíduos e redução das desigualdades sociais. Ao passo que para as classes economicamente mandatárias a “qualidade na educação” está centrada na obtenção de lucro e no maior desenvolvimento econômico, não importando se existem pessoas desempregadas ou em subempregos e, até mesmo, passando fome, ou seja, os interesses são meramente financeiros.

Marciel (2006) cita que é comum se entender a desigualdade social com base em dois sentidos: o que considera a educação como determinante principal para a distribuição de renda das famílias pobres brasileiras e também aquela perspectiva em que se acredita que para se ter uma distribuição de renda justa é responsabilidade de o governo adotar políticas públicas eficazes para o funcionamento e dinamismo do mercado de trabalho. A oferta de ensino de qualidade a todos os brasileiros é que deve ser priorizada para atingir uma distribuição de renda familiar justa (MARCIEL, 2006).

Os problemas da educação escolar, muitas vezes, estão relacionados às diversas formas de exclusão social, à marginalização e à violência, independentemente se o indivíduo é pertencente a família pobre ou mais abastada. Desta maneira, as políticas públicas direcionadas ao combate à violência, ao uso de drogas ou à exclusão social, devem encontrar respaldo e alimento num sistema de educação de qualidade, baseado na eficiência e eficácia dos recursos humanos e financeiros investidos.

Na concepção de Menino (2014) é preciso cuidado para não cair na ingenuidade de achar que promover investimento na educação sem se preocupar com implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas eficazes vai resolver os problemas sociais de redistribuição de renda e de redução das desigualdades. Para promover melhorias na educação é preciso ter conhecimentos profundos das necessidades e especificidades de uma comunidade ou região, qualificação profissional e esforço compartilhado de uma equipe sinérgica.

2.1. Políticas educacionais recentes para formação profissional

Segundo Arcanjo et al. (2015), o contexto atual do Brasil tem requerido políticas públicas eficazes, direcionadas para a formação de mão de obra técnica e tecnológica de qualidade e compatível para lidar com os avanços ocorridos a partir dos anos 90 no campo técnico-científico, sobretudo, nas áreas da informação e da comunicação. Para esses autores a educação profissional e técnica ou tecnológica deve ter como linha mestra a formação integral do indivíduo, prepará-lo para o desenvolvimento de raciocínio crítico-reflexivo e para o exercício da vida cidadã.

Para Souza (2015), a educação profissional e tecnológica foi tratada como grande prioridade na formação de agenda no Governo Lula (2003-2011), como

expansão da Rede Federal, incentivos à educação profissional, reforma do ensino técnico por meio do Decreto nº 5154/2004; a criação e interiorização dos Institutos Federais, contribuiu significativamente para o projeto de desenvolvimento nacional, no entanto, o aparelhamento da política dependeu do que estava formulado como marco legal do governo anterior.

Segundo Souza (2015) o cenário de políticas públicas voltada para a EPT, bem como as propostas redirecionamentos para a educação, tiveram visibilidade a partir do Governo Lula, momento pelo qual passou a haver preocupação no campo das políticas direcionadas para a EPT, com o propósito de garantir a democratização do acesso, inclusive por meio de incentivos, como as cotas para as populações de baixa renda aos cursos técnicos, auxílio ao estudante do Programa Nacional do Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), visando assegurar a permanência dos jovens e adultos nos cursos de educação profissional.

O poder público de maneira conjunta com a sociedade civil e as instituições de ensino deveriam elaborar propostas de políticas públicas direcionadas à educação profissional, que levem à construção de uma matriz curricular e à oferta de cursos que contribuam para a redução da dualidade entre educação profissional e a educação propedêutica (CORDÃO, 2013).

Peterossi (2014) afirma que diante da conjuntura atual, marcada pela expansão das redes de ensino técnico de nível médio, tornou-se essencial direcionar políticas para qualificação de recursos humanos e de valorização dos professores, para assegurar uma educação de qualidade diante da ampliação da oferta seja levado em consideração aspectos e especificidades relacionadas a procedimentos didáticos pedagógicos culturais e sociais do educando.

Entende-se que é preciso que os modelos de formação dos professores da educação profissional sejam aprimorados a partir do estabelecimento, pelo poder público, de políticas públicas e incentivo cultural para que este docente seja mais referenciado como um profissional com uma formação holística, mais capacitado e detentor de competência técnica, autonomia para atuar na educação profissional e ser um mediador na construção de conhecimentos.

Apesar de ter havido um aumento da oferta de cursos, em função da expansão das redes de educação profissional nos últimos anos, o Brasil ainda se encontra em desvantagem em comparação a países vizinhos da América Latina. A desvantagem é ainda maior se comparada aos países desenvolvidos.

De acordo com a plataforma online do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2013 e com vigência atual, compreendido entre os anos de 2015 e 2024 e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff, há previsão de esforços para aumentar a oferta de cursos técnicos. A Meta 11 desse Plano prevê que o Brasil deve aumentar em três vezes o quantitativo de vagas de cursos técnicos, ficando o segmento público na responsabilidade de ofertar em 50% a quantidade ampliada. Como em 2013 a educação profissional técnica de nível médio encerrou

o ano com uma oferta de 1.441.051 matrículas, espera-se que até o ano de 2024 sejam ofertadas 4.323.153 matrículas de cursos técnicos.

Ainda considerando que dado o cenário político pós-2015 no Brasil, essa expansão, mesmo que arrefecida, cumpre um papel central nas políticas educacionais. Segundo Peterossi (2014), o aumento quantitativo da oferta de educação profissional tem sido objeto de discussão e reflexão constante, no sentido de estabelecer mecanismo de medidas de qualidade da educação profissional, objetivando respostas satisfatórias nos quesitos de qualidade, tanto para comunidades inseridas no meio social, quanto para o setor produtivo. A gestão, planejamento e avaliação de instituições de ensino de educação profissional tem sido um dos pontos enfatizados para a mensuração da qualidade dos cursos ministrados pelas instituições de ensino.

Contudo, salienta-se que a expansão das escolas técnicas e tecnológicas e a inserção do jovem em todos os aspectos da vida social, continuam distantes de uma resposta satisfatória.

Esta não é meramente uma tendência que se pode resolver com mais vagas no ensino técnico e tecnológico. A ligação direta que se faz entre emprego e aumento de ofertas de vagas no ensino técnico e tecnológico precisa ser sempre avaliada. A formação integrada em todos os níveis e modalidades de ensino, a modernização da legislação trabalhista, uma estratégia clara para certificação e regulamentação profissional, o apoio a pequenos e microempreendedores e o compromisso com empreendimentos de base tecnológica, são ações que, interligadas, podem garantir uma boa política de geração de emprego e renda (FRIGOTTO, 1999; 2001).

Registra-se que, embora haja evidência de que a Educação possibilita progresso e desenvolvimento de uma sociedade país ou região, para se obter eficiência e eficácia dos investimentos há dependência de um conjunto de fatores que requerem dos agentes públicos tomadas de decisões com base em decisões racionais, que levem em consideração a realidade e a conjuntura de uma determinada comunidade.

2.2. Reformas educacionais e diretrizes curriculares: o ensino técnico integrado ao médio

A educação profissional integrada ao ensino médio no Brasil se inicia com a criação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual estabelecia que o ensino médio técnico, tinha como alvo solucionar deficiências entre educação e trabalho. A ideia do governo era de aumentar a oferta de ensino técnico profissionalizante e, por outro lado, reprimir o ingresso nos cursos superiores em áreas diversas (BRASIL, 2010).

De acordo com o Art.1º da Lei nº 5.692/1971, na época, o ensino de primeiro e segundo grau (atuais ensino fundamental e médio), tinha como objetivo proporcionar formação para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, como elemento

de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo do educando para o exercício da cidadania. A Lei explicitava de maneira clara em seu texto legal que a profissionalização começava a ocorrer desde o primeiro grau (atual ensino fundamental), portanto, essa qualificação profissional estava prevista de maneira contextualizada e articulada na matriz curricular da época, a qual concebia uma qualificação específica sem prejuízo da formação propedêutica (BRASIL, 2010)

No entanto, a formação para o trabalho articulada ao ensino médio, regulamentada pela Lei nº 5.692/71, caiu por terra com a regulamentação da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, o que significou o retrocesso para a educação profissional técnica de nível médio, considerando que este texto legal prevê somente preparação para o trabalho. Ou seja, uma concepção de um ensino instrumentalizado para capacitar o indivíduo a ocupar funções ou postos de trabalhos específicos dentro das organizações, vindo, desta forma, a atender prioritariamente os interesses do setor produtivo, em detrimento de uma formação sólida e articulada entre teoria e prática e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2010).

Essa concepção de preparar o indivíduo meramente para o trabalho, como via única no ensino médio, é tão evidente que somente no Art. 1º da Lei nº 7.044/82, a frase “preparação para o trabalho” aparece três vezes, o que leva a entender que a finalidade de cursar o ensino médio tinha como desdobramento preparar o estudante para funções precípuas e de acordo com interesse unicamente do setor produtivo, o que representa um verdadeiro retrocesso em termos de formação e qualificação para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento socioeconômico (BRASIL, 2010).

Registra-se que no Brasil, nas últimas três décadas após sair de uma ditadura, em 1985 e com o advento da Constituição de 1988, a sociedade tem passado por uma série de desafios, apesar de ter superados alguns outros como: as altas taxas de inflação e uma redução significativa das desigualdades entre classes sociais.

O Curso técnico modular, com base no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, era oferecido aos jovens e aos adultos trabalhadores, de qualquer nível de escolaridade e tinha como função principal preparar o indivíduo para ocupar postos de trabalho, por meio de cursos modulares alicerçados em ensinamento instrumental, sem preocupação com a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 1997).

Os cursos técnicos ofertados por força desse Decreto nº 2.208/97 eram oferecidos na mesma instituição de ensino, ou em instituição diferente do curso de ensino médio, com matrículas diferentes; geralmente um módulo levava em torno de seis meses e ao final de dois anos, após a conclusão dos módulos, o estudante teria o direito ao diploma de técnico (BRASIL, 1997)

Segundo Frigotto (2007), o projeto de governo do Brasil desde a saída da ditadura militar em 1988, foi de submissão cega aos interesses neoliberais, iniciada no Governo Collor ao aderir aos interesses do capitalismo internacional e ao se submeter ao “Consenso de Washington”. Tal submissão ficou ainda mais evidente durante os oito anos do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002),

período em que houve descentralização da esfera governamental, privatizações de muitas empresas brasileiras a preço muito abaixo do valor de mercado. Segundo o autor, esse período ficou caracterizado pelo acirramento da desigualdade social, o que deixou a pirâmide das classes sociais polarizada aos extremos.

Para Frigotto (2007) e Loponte (2006; 2010), a reforma da educação profissional de nível técnico, pelo Decreto nº 2.208/97 foi realizada de maneira impositiva e inflexível, ou seja, não foram aceitas contribuições e nem posicionamento de professores, gestores da educação e nem representantes da sociedade civil. Teve como os maiores empenhados os interesses do capitalismo internacional com vistas a em contratar mão de obra treinada para executar atividades específicas e ocupar postos de trabalho dentro de grandes empresas.

Para Frigotto (2007) e Oliveira (2013), os setores classificados como atrasados, improdutivos e que vivem no mercado informal são os que contribuem, de maneira mais direta e com maior peso, para o fortalecimento da estrutura do capitalismo internacional.

O projeto social que se coloca como hegemônico no Brasil não contempla a universalização da educação básica, a redução da taxa de analfabetismo e nem a oferta de uma educação técnica de qualidade e como tais questões são consideradas significativas para a redução das desigualdades sociais, não agrada a sociedade capitalista brasileira, que emergiu e se reestrutura sustentada por contratação de mão de obra barata e de baixa qualificação e à custa de pagamentos de baixos salários à classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2007)

Para Oliveira (2013), a sociedade foi construída e se mantém estruturada em contradições, em que o atrasado, o subdesenvolvido convive como o moderno e com riquezas, sendo que esses dois últimos têm se perpetuado nessas condições, pela relação de dominação e exclusão sobre os dois anteriores.

Segundo Loponte (2006), a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Tecnológica foi outro ponto da reforma da educação profissional ocorrida em 1997. No entanto, o pano de fundo para a realização da tal reforma foi de possibilitar, por intermédio do Programa de Educação Profissional (PROEP), um empréstimo de 500 milhões de dólares junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), representado pelos interesses da sociedade capitalista internacional e do neoliberalismo econômico, que desejava que os egressos do ensino técnico tivessem como via única atender a demanda das grandes empresas para ocupar postos de trabalho.

Do exposto, fica evidente que a reforma da educação profissional teve como linha mestra o atendimento dos interesses das grandes empresas, visando a especulação do capital internacional, reforma essa que já veio predefinida, ou seja, uma receita pronta e imposta por lei, para servir à especulação dos grupos empresariais e econômicos. A sociedade empresarial estava disposta a obter mão de obra instruída para realizar funções rotineiras e mecânicas dentro das organizações, o que coloca

em deficiência a capacidade de pensar, refletir e, sobretudo, a capacidade de autonomia e emancipação dos egressos do ensino técnico.

A reforma feita por meio do Decreto nº 2.208/97 propôs um modelo de ensino técnico de maneira modular que se tornou inviável, aumentou o tempo e foi incapaz de promover uma formação crítico-reflexiva e de emancipação do educando, de modo a torná-lo consciente dos seus direitos e deveres na sociedade. Tratou-se de uma formação fragmentada e descontextualizada, que reforçou a ideia de adestramento e de alienação do estudante e do trabalhador, como única via de interesse para atender a conveniência da classe dominante, além de estar alinhada a mecanismos conservadores e tecnicistas representados pela lógica do binômio taylorista/fordista de produção (LOPONTE, 2006).

Segundo Loponte (2006), após muitas articulações por mudanças na educação profissional de nível técnico, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Essa última reforma trouxe de volta a possibilidade do educando cursar o ensino técnico de maneira integrada ao médio, no entanto, não resolveu a dualidade entre educação específica (prática) e a propedêutica; a primeira destinada aos filhos de famílias pobres e formação específica para o emprego com uma espécie de treinamento, e a segunda destinada aos filhos das famílias mais abastardas. Por meio da reforma do ensino técnico, continua sendo possível cursá-lo de maneira concomitante ou subsequente ao ensino médio, contudo, como uma opção, sendo que os cursos técnicos ofertados pelos institutos federais são, em sua grande maioria, integrados ao médio.

Loponte (2010) aponta que as duas últimas reformas da educação profissional tiveram como pressuposto a desvinculação e a vinculação do ensino técnico ao médio; tais mudanças parecem estar muito atreladas ao modo de como os governos se comportam diante de determinada conjuntura econômica e política.

Ainda para a autora, muitas dessas mudanças ocorridas na educação profissional têm tido como norte reformulações, visando adequar a educação ao mercado de trabalho, com primazia ao setor industrial, que é o que mais demanda trabalhadores com formação técnica, tendo como fatores motivacionais o atendimento dos interesses políticos alinhados aos industriais.

Do exposto, entende-se que a oferta do ensino técnico como via única do atendimento aos interesses da sociedade industrial ficou ainda mais evidente com a reforma da educação profissional ocorrida em 1997. Esta pôs fim na oferta do ensino técnico integrado ao médio e passou a ofertá-lo desvinculado do ensino médio, podendo ser concomitante ou subsequente a ele, por meio de conteúdos muito específicos, uma espécie de instrução para o trabalho, dividido em quatro módulos semestrais; ao final de dois anos juntando os módulos o estudante teria direito ao diploma de técnico.

Para Loponte (2010), o ensino técnico vinculado ao médio voltou a ser possível por meio da promulgação do Decreto nº 5.154/2004. As duas bases de conhecimento,

específica e geral, passaram a integrar uma mesma matriz curricular de maneira articulada e com duração de quatro anos, com regime anual de estudos, o que possibilitou melhores condições para os professores ministrarem os cursos com mais qualidade e melhor programação, assim como, por parte do aluno representou ganhos significativos, pelo fato de ter mais tempo para aprender, refletir e se preparar tanto para a formação técnica quanto para a formação geral.

Para Loponte (2010), a reforma na educação profissional de 2004, permitida por meio do Decreto nº 5.154, tornou possível uma abordagem de conhecimento mais articulada e mais ampla, portanto, com mais qualidade. Tal reforma foi considerada um avanço para a educação profissional de nível técnico, porém, a educação profissional, seja ela de ensino médio vinculado ou não, ainda é caracterizada como de formação muito específica e direcionada para operação de máquinas e execução de serviços rotineiros.

O Decreto nº 5154/2004, em seu Art. 4º estabelece que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida levando em conta a articulação teórica de conteúdo do ensino médio, ou seja, uma matriz curricular integrada entre formação técnica e de ensino médio (BRASIL, 2004).

Com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5154/2004, se pôs fim aos cursos técnicos modulares e para cursar o ensino técnico passa a ser necessária somente uma matrícula para os alunos concluintes do ensino fundamental, dessa forma, tornou-se possível cursar o ensino técnico de maneira concomitante e integrada ao ensino médio (BRASIL, 2004).

As reformas educacionais, em seus avanços e recuos, têm sido acompanhadas, a partir dos anos 1990, pela implementação de diretrizes curriculares. Segundo Cordão (2013), isso se dá em função dos avanços nos campos científico e tecnológico, intermediados pela microeletrônica que possibilitou a substituição de procedimentos de conhecimento da eletromecânica por aplicações inovadoras compostas por procedimentos baseados na microeletrônica. Isso exige um tipo de formação que supera a perspectiva das áreas profissionais para a implementação dos eixos tecnológicos nos cursos técnicos e tecnológicos. Essa mudança tem como pressupostos, necessidades de elaboração de novas propostas de diretrizes para a formação desse profissional da educação profissional, considerando que são profissionais que irão ter uma atuação mais direta na articulação ou interação de conhecimentos relacionados às novas tecnologias.

Para que haja uma formação profissional compatível com os últimos avanços nos fundamentos científico-tecnológicos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara da Educação Básica (CEB), por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, deu origem à Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, buscando contribuir com uma formação profissional técnica inovadora, estabelecendo conexões e meios entre conhecimentos operacionais e conhecimentos conceituais, por meio

de articulações propostas para composição da matriz curricular do curso técnico (BRASIL, 2012b).

De acordo com o Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, a educação profissional técnica de nível médio pode ser ofertada de maneira articulada, podendo ser subsequente, integrada ou concomitante. No entanto, é importante ressaltar que se trata de uma flexibilização para o desenvolvimento do curso técnico de nível médio visando atender as especificidades do perfil do estudante. Ou seja, necessidade de ingresso rápido do trabalhador no mercado de trabalho, em caso de desemprego involuntário (BRASIL, 2012b).

As formas - subsequente e concomitante - previstas na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, tratam de exceções para ajustar o perfil e as especificidades do estudante, diferentemente do Decreto nº 2.208/97, que tinha as formas subsequente e concomitante como regra, sendo o ponto mais central e diferencial entre os dois instrumentos é que o primeiro aponta diretrizes para uma formação articulada ao ensino médio, conforme determina o Art. 3º, ao passo que o segundo tem como característica a oferta de curso direcionado à instrução ou treinamento de mão de obra para ocupar funções rotineiras e específicas dentro das organizações, sem a preocupação de oferecer uma formação integral e com o desenvolvimento crítico-reflexivo essencial para o exercício.

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012, ao propor melhorias de qualidade da formação e do desenvolvimento de competências, por meio do curso técnico para lidar com os avanços nos últimos anos na área tecnológica, foi proposta e oficializada conforme definição a seguir:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012 em seu Art. 6º elenca uma série de princípios norteadores, considerados muito importantes para uma formação integral do estudante, como respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; uma formação de qualidade, realizada de maneira indissociável entre conhecimento teórico e prática social e abordagens de conteúdos de forma interdisciplinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, prevê um ensino técnico com conteúdos que prepare o indivíduo para vida cidadã e para aquisição de novas competências no perfil do profissional técnico, para o atendimento das especificidades técnicas em função dos novos avanços nas dimensões sociais e científico-tecnológicas.

Segundo Cordão (2013), para acompanhar os avanços no campo científico-tecnológico, torna-se essencial que o profissional técnico adquira novas competências habilidades e saberes para interagir, refletir e procurar resultados eficientes e eficazes

em ambientes cambiantes, caracterizados por incertezas, pela complexidade e por questões inusitadas, capacitando profissionalmente para contribuir com os avanços nas áreas científico-tecnológicas, sobretudo, do campo da informática e da microeletrônica.

No contexto atual o profissional técnico, além de ser executor, também deve ter uma formação sólida e preparo para lidar com questões complexas, portanto, é essencial que ele tenha senso crítico, capacidade de análise e síntese, bem como discernimento para avaliar e obter conclusões. Precisa ter conhecimento das questões mais específicas e suas interações como um todo no ambiente organizacional (CORDÃO, 2013).

Para Cordão (2013), o profissional técnico precisa ter competência e responsabilidade; deve saber que é preciso aprender a aprender, o que requer dele uma formação continuada e senso crítico de que se pode aprender a cada instante, ter aptidão para lidar com situações complexas e com as diferenças, correr riscos, enfrentar desafios, ser criativo, ter capacidade de inovar e, também, ser um empreendedor de novas ideias e de soluções de problemas dentro da organização.

Segundo Cordão (2013), na sociedade é essencial que os novos profissionais da educação profissional ofereçam contribuições significativas, direcionadas para a superação de barreiras impostas pela cultura de uma educação elitizada e de maneira preconceituosa, como a criação de fronteiras entre as funções de execução daquelas que envolvem planejamento, direção, supervisão e controle.

Cordão (2013) ainda considera que a educação profissional, no contexto atual, deve primar pela obtenção de competências que levem aos estudantes meios para que tenham oportunidade de continuar a aprender a aprender, na condição de executor e, principalmente, nas questões relacionadas às soluções de problemas, situações incertas e inusitadas; lidar com situações complexas típicas da sociedade vigente que, acima de tudo, consiga estabelecer conexões entre teoria e prática.

Ramos (2014), procurando ampliar esta perspectiva, entende que o ensino técnico, deve contribuir com formação dos estudantes para inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, ou seja, para adquirir habilidades profissionais e também contribuir com uma formação emancipatória, por meio do conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Segundo Ramos (2014), nesse contexto atual é essencial que os governos, seja em nível federal, estadual ou municipal, articulem políticas públicas que visem a ampliação da oferta e da qualidade e de uma formação integral da educação profissional de nível médio, tendo como propósito promover a inserção dos jovens no mercado de trabalho, especialmente os oriundos de famílias de baixa renda, como forma de aliar desenvolvimento econômico e social com redução das desigualdades sociais.

Para Ramos (2014), em virtude de grandes avanços nas áreas científico-tecnológicas, muitas empresas têm vagas de nível técnico a serem preenchidas. No

entanto, muitas delas não têm encontrado perfil de formação compatível em relação aos egressos do ensino técnico para assumir determinados postos de trabalho.

Para Cordão (2013), a proposta de uma formação profissional técnica de nível médio é centrada na aquisição de competências e habilidades enquanto formação do indivíduo atrelada ao cargo ou numa função técnica. Já de acordo com Ramos (2014) o ensino técnico, deve proporcionar uma formação integral e humanista do estudante, para ir além da aquisição de competências e habilidades, e que prepare o educando também para o exercício de uma cidadania plena, enquanto conhecedor dos seus direitos e deveres.

Assim, compreende-se que o profissional técnico, dever ter uma formação sólida, sendo ao mesmo tempo contribuir com aquisição de conhecimentos especialista e generalista, no entanto é preciso ir além da condição de executor, é essencial que tenha capacidade de planejar, interagir, de resolver situações-problema, articular conhecimentos adquiridos, bem como estabelecer conexões entre teoria e prática, e que acima de tudo contribua com o senso crítico-reflexivo do estudante e prepare para lidar com questões relacionadas à cidadania. Esta proposição nos leva ao enfrentamento da questão sobre a inserção social dos jovens de uma forma a não ver como excludentes a ideia de empregabilidade e de cidadania.

2.3. Empregabilidade e cidadania no contexto social brasileiro e os desafios para a EPT

A reestruturação produtiva fez com que muitas funções dentro das organizações fossem destituídas, assim como outras emergiram; a inovação na tecnologia resultou no fechamento de muitos postos de trabalhos, sobretudo no setor industrial, enquanto houve expansão no setor de serviços. Devido à flexibilização das relações trabalhistas no mercado formal de trabalho, muitos empregos se tornaram precários, aumentou o número de empregos autônomos e o trabalho informal de modo geral (HELAL, 2005).

Para Helal (2005), neste novo contexto, para a pessoa se tornar empregável, o setor produtivo passou a exigir novas competências e habilidades, tais como: agilidade, disposição para trabalhar em ambientes de mudanças e de incertezas, assumir riscos perenemente, flexibilidade em relação às novas determinações do mercado, lidar com situações inusitadas, entre outras. Essas circunstâncias levaram o trabalhador a ter uma maior preocupação com as questões relacionadas à empregabilidade, ou seja, à obtenção e à preservação do emprego.

De acordo com o fundamento da empregabilidade, as pessoas são responsáveis individualmente por estar em condições de serem empregáveis, porém, há outras variáveis que podem determinar ou não a inserção de um pessoa no mundo do trabalho como, por exemplo, o cenário econômico instalado no país, se há ou não

estímulo do poder público para a geração de emprego; tais questões não são levadas em consideração e a responsabilidade recai unicamente sobre o trabalhador, devendo ele ser um empreendedor de sua própria capacitação e aquisição de competências. Dentro desta lógica, a sociedade e o Estado transferem suas responsabilidades ao trabalhador e o investimento em capital humano, para atender os requisitos da reestruturação do setor produtivo, passa a ser obrigação do trabalhador.

Valorizada no meio empresarial e na literatura voltada para o mundo dos negócios, a empregabilidade é herdeira dos pressupostos da teoria do capital humano, na medida em que atribui à educação e qualificação profissional o papel fundamental para se enfrentar os desafios impostos pela reestruturação produtiva, a saber: a necessidade de trabalhadores mais qualificados e produtivos. No contexto que combina modernização tecnológica, ganhos crescentes de produtividade e redução dos postos de trabalho, a empregabilidade é encarada como a solução para os problemas atuais do mundo do trabalho (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p.36).

Na concepção de Balassiano, Seabra e Lemos (2005) há controvérsias em relação ao tema empregabilidade, sendo atributo de valor para alguns e de crítica para outros, faz parte da discussão contemporânea em relação ao desemprego e à reestruturação produtiva. No entanto, há contestações em relação as deduções e inferências em relação ao conceito e entendimento de empregabilidade.

Segundo Oliveira e Mañas (2004), as formas de trabalho têm passado por fortes transformações e redefinições, embora o emprego não tenha desaparecido, mas, pode deixar de existir da forma como é compreendido. A garantia de emprego, dos empregadores aos empregados ou uma carreira numa única organização, como forma de adquirir lealdade aos seus funcionários, já não faz mais parte das políticas das organizações.

Para Menino (2014) e Oliveira e Mañas (2004), num cenário caracterizado por mudanças frequentes e progressivas em função da reestruturação econômica, as empresas deixaram de procurar pessoas e passaram a investir em conhecimento e mão de obra altamente qualificados, como forma de incrementar a produção e se tornarem ou se manterem competitivas frentes aos seus concorrentes. Em função de tais mudanças, a segurança do emprego passa a estar relacionada à aquisição de competências e habilidades realizadas pelo trabalhador, por meio de seu próprio investimento em capacitação, ou seja, o trabalhador para se tornar empregável deve ser empreendedor de sua própria profissão.

O problema do desemprego atinge muito diretamente os jovens, sobretudo, os oriundos de famílias de baixa renda, pelo fato de, muitas vezes, serem obrigados a se inserirem no mercado mais cedo, seja para ajudar no orçamento da família ou para adquirir recursos financeiros para custear um curso superior.

Para superar esses desafios muitos desses jovens optam por fazer um curso técnico, inclusive para viabilizar uma segurança a mais em relação à garantia de emprego, proporcionada pela formação profissional ainda na educação básica

e como ponto de partida para continuar se aprimorando ou se aperfeiçoando profissionalmente.

Desta forma, a educação profissional tem contribuído para tornar pessoas empregáveis e esse pode ser um modo de promover a igualdade social, conforme definição de Marciel (2006).

A educação profissional surge como uma possível alternativa para a produção de uma maior igualdade de oportunidades, contribuindo com a formação de um conjunto de trabalhadores qualificados para a execução de tarefas no setor urbano- industrial (MARCIEL, 2006, p.101).

Segundo Marciel (2006), o problema do desemprego atinge de forma mais sensível os jovens, pelo fato de nesta fase eles almejam uma vida adulta com independência financeira e, como ainda não estão inseridos no mercado, costumam encontrar dificuldades por não terem experiência profissional.

No atual cenário econômico e tendo como consequências as necessidades de um novo tipo de trabalhador e uma nova formação educacional para que as pessoas adaptem os requisitos de formação requeridos pelos meios de produção capitalista, cada trabalhador ficou com a responsabilidade individual de promover sua formação e/ou especialização, sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho visando garantir o progresso social. Ou seja, as pessoas devem investir em si próprias para contribuir com os meios de produção e assegurar o avanço social, conforme explana Bettiol (2009).

O conceito de empregabilidade dessa forma entendido reforça a necessidade de novos conhecimentos, impondo ao trabalhador a (re) qualificação para que possa ser continuamente trabalhador, assim a construção da defesa da aquisição de treinamentos e o investimento em educação e formação, são elementos importantes no desenvolvimento social (BETTIOL, 2009, p.59).

Para Bettiol (2009), os conceitos de competência e empregabilidade são, na verdade, requisitos para adequações de pessoas ao trabalho. O trabalhador está sempre em luta constante para se aperfeiçoar e atualizar profissionalmente visando continuar no emprego ou para conseguir outro, por meio de sua capacitação. No contexto atual há, ainda, discussões propondo a flexibilização das relações das condições de trabalho, o que pode tornar mais precária a situação do trabalhador.

Segundo Helal, Neves e Fernandes (2009), em um estudo sobre empregabilidade gerencial constataram que se trata de um assunto complexo, pois, há o aumento da flexibilidade organizacional e, ao mesmo tempo, redução da importância do capital humano; não resulta na perda de relevância do conhecimento. As organizações estão atribuindo mais valores às competências do que às qualificações; ter habilidades técnicas não é mais suficiente, uma vez que é essencial que o trabalhador tenha conhecimento generalista (polivalente funcional) e seja detentor de criatividade.

Helal e Rocha, em 2011, publicaram um trabalho com a temática empregabilidade, tendo como propósito entender melhor o que pensam a academia e o meio empresarial. Trata-se de um estudo bibliográfico.

O estudo bibliográfico foi aplicado a um grupo acadêmico de periódico A e outro a um grupo B, uma revista especializada em recursos humanos e um jornal de grande circulação. O estudo teve um recorte de publicações realizadas de janeiro de 1997 a julho de 2007. Os autores levaram em conta o estudo da empregabilidade considerando as publicações do período no entendimento do debate teórico e baseado em dois entendimentos acerca da empregabilidade: “visão crítica-social e visão empresarial-individual” (HELAL; ROCHA, 2011, p. 145), sendo um terceiro posicionamento híbrido, ou seja, os autores apontam as duas visões como complementares (Tabela 1).

| Posição quanto à empregabilidade | Grupo Acadêmico | | Grupo Empresarial | |
|----------------------------------|-----------------|---------|-------------------|--------|
| | Grupo A | Grupo B | Revista de RH | Jornal |
| Visão crítica | 9 | 4 | 0 | 13 |
| Visão empresarial | 4 | 0 | 5 | 8 |
| Visão híbrida | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 15 | 4 | 5 | 21 |

Tabela 1 - Visões dos grupos de publicações acerca da empregabilidade

Fonte: Adaptada de Helal e Rocha (2011)

Com base nos dados da Tabela 1 pode se constatar que o grupo acadêmico tem uma visão mais crítica do conceito de empregabilidade, ao passo que o grupo empresarial tem uma visão empresarial-individual acerca da empregabilidade, apesar do jornal ter predominado publicações em sua maior parte (13) voltada para uma abordagem crítica do tema. No entanto, houve uma quantidade significativa (8) de publicações baseadas numa visão empresarial e nenhuma publicação que considere as duas visões como complementares.

Segundo Lemos, Dubeux e Soares Pinto (2009), na luta para manutenção do emprego, pessoas têm procurado cada vez mais investimentos em capacitação profissional, com a expectativa de aumentar sua empregabilidade. Contudo, é importante refletir se os possuidores desses investimentos têm garantia de maior competitividade, independente de sua origem social.

Com base nessas indagações Lemos, Dubeux e Soares Pinto (2009), realizaram um estudo nos meses de março e abril de 2008. Foi aplicado um questionário a 98 formandos e egressos do curso superior em administração de uma renomada Instituição de Ensino Superior particular do Estado do Rio de Janeiro, composto por perguntas fechadas; os dados foram armazenados e organizados em banco de dados do Excel e analisados por meio do software *Statistical Package for Social Science* para Windows (SPSS 16.0).

Após tratamento dos dados ficou constado que indivíduos oriundos de classes sociais mais elevadas tendem a ocupar postos de trabalho igualmente mais elevados, com maiores salários e com melhores condições de trabalho. Por outro lado, os

indivíduos originários de famílias com menores rendas e filhos de pessoas com baixo grau de instrução tendem a ocupar postos de trabalhos menos atrativos, com menores salários e com condições de trabalho precárias, geralmente, em empresa de pequeno o médio porte.

Diante desse contexto de desigualdade, cabe uma reflexão se o investimento em formação profissional contribui para o aumento da empregabilidade ou é uma ilusão para investir em uma formação de qualidade sem ter perspectivas de se conseguir oportunidade no mercado de trabalho condizente com a sua capacitação profissional. Ou seja, a competitividade para se conseguir a empregabilidade acaba sendo uma ilusão, ao passo que o sistema de ensino tende a reproduzir a estrutura social hereditária estabelecida e transmitida há séculos pela sociedade dominante. O que se pode concluir é que investir em capacitação é condição necessária para conseguir empregabilidade, porém, não é suficiente.

Segundo Helal (2005) e Helal e Rocha (2011), a atual conjuntura do mercado de trabalho é consequência do processo de reestruturação da economia iniciada na década de 1970, devido ao enfraquecimento do modelo fordista de produção. Diante deste novo contexto social, surgiu a inquietação com a empregabilidade, novas exigências foram feitas aos trabalhadores por parte das organizações, tendo como respaldo o novo modo de concentração capitalista, o pós-fordismo alinhado aos interesses do neoliberalismo internacional.

2.3.1. Cidadania e participação social

O conceito de cidadania, embora muito difundido no mundo moderno, surgiu na Grécia Clássica entre os séculos V-IV antes da era cristã. Na época, os escravos, as mulheres e os estrangeiros não obtinham direitos de cidadãos e, de modo geral, mais de 75% da população adulta de Atenas não era considerada como cidadão (COUTINHO, 1999).

A palavra 'cidadania' surgiu do latim *civitatem* e expressa a ideia de cidade, e estava muito associada ao termo grego *polis*, cidades-estados antigas; era atribuído como um modelo de sociedade, pela maioria dos historiadores, como conceito antigo de cidadania. Nesta época, cidadania se limitava à participação política de determinadas classes sociais. Sendo ainda que a expressão Cidadão estava associada a quem morava na cidade e participava de seus negócios (MELO, 2013).

A cidadania é um processo progressivo e permanente de construção que visa a conquista de direitos civis e a minimização do processo de exclusão. Isso se refere aos direitos relacionados à liberdade do indivíduo, caracterizados pelo ir e vir, pautada no respeito às diversidades culturais, de pensamento, de crença, pessoal e econômica, liberdade que resultou no rompimento com a estrutura feudal da idade medieval e deu início à construção de um pensamento social, com base na participação da sociedade e que desencadeou a ruptura do *Ancien Régime*. O

novo pensamento social tornou-se incompatível com os privilégios aos quais eram mantidos os setores dominantes e o ser humano passou a ter status de ‘cidadão’ (MAZZUOLI, 2001).

Segundo Melo (2013), tanto a Revolução Francesa quanto a Revolução Americana introduziram, no âmbito internacional, um novo modelo de Estado. Tal modelo trouxe os ideais de liberdade e igualdade, embora tivesse sido criado por meio da origem burguesa, sendo delegados aos seus subordinados busca pela inclusão social. Ao juntar pessoas com diferentes ideais, surgiram então as lutas sociais. Neste contexto, a cidadania passa a estabelecer uma relação entre a sociedade, a política e seus membros.

As duas guerras mundiais foram determinantes para estimular a necessidade de mudança de ideologia sobre o conceito atual de cidadania, devido ao medo advindo das crueldades praticadas e alicerçadas pela legalidade; além disso, contribuiu para que os órgãos internacionais e a própria sociedade civil passassem a propor princípios que vinculassem a cidadania como algo indissociável dos direitos humanos (MELO, 2013).

Os direitos sociais da humanidade, tais como vida, saúde, educação e moradia, assim como os direitos civis de liberdade, igualdade jurídica e justiça, são todos oriundos dos ideais da democracia e esses direitos foram confirmados pela Organização das Nações Unidas (ONU), depois da Segunda Guerra Mundial, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (GROSSELLI; MEZZARROBA, 2011).

Para Grosselli e Mezzaroba (2011), com o surgimento de leis e políticas públicas capazes de proporcionar ação do cidadão diante das deliberações políticas, possível por meio de ferramentas relacionadas às novas tecnologias de comunicação, de um lado contribui e estimula para que os cidadãos participem ativamente da política, porém, de outro lado cabe ao Estado possibilitar esta mediação.

Para Gentilli (2002), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, contribuiu com uma predisposição à propagação dos direitos humanos de modo a ultrapassar as fronteiras dos estados nação; tais direitos caracterizados como ‘direitos humanos’ têm contribuído para uma ação mais complexa e trabalhosa para ser efetivada, no entanto, trata-se de uma construção a ser concretizada em longo prazo. Nesse sentido, alguns passos foram dados em relação à construção da concepção de cidadania e houve avanços significativos e teoricamente irreversíveis.

Importante salientar que na Declaração dos Direitos Humanos, o conceito de cidadania tem ultrapassado a relação entre estado e indivíduo, o que tem consagrado a definição de homem como ‘cidadão do mundo’. O progresso tecnológico, como a engenharia genética e a ecologia tem mostrado novas necessidades, o que, de certa forma, tem contribuído para a criação de novos direitos, levando-se em consideração a universalização deste no contexto mundial (GENTILLI, 2002).

Segundo Grosselli e Mezzaroba (2011), para a caracterização da ideia de democracia é muito importante que haja participação social, pois, é por meio da

participação de cada cidadão que se assegura a manutenção dos valores e objetivos almejados dos sujeitos que compõem determinada democracia.

Mesmo diante de conquista de direitos humanos, considerados relevantes nas últimas três décadas em relação à noção de cidadania, no entanto, há uma carência de uma cidadania plena; o índice de analfabetismo no Brasil é muito alto, falta recursos para a saúde e para a educação e uma grande parcela da população se encontra excluída dos serviços públicos (MELO, 2013).

Para Melo (2013), o conceito de cidadania tem evoluído com o advento da Constituição Federal de 1988, pois não está vinculado somente à participação, mas também inclui o dever do Estado em oferecer condições mínimas ao indivíduo para que ele consiga exercer o seu direito de cidadão, como a proteção ao direito à vida, à educação, à informação e às participações nas decisões públicas.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, atribui a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A escola é um direito do cidadão e um ambiente que prepara para exercer os direitos relacionados à cidadania (BRASIL, 1988). Disso decorre que formação para o trabalho está entre os direitos de uma cidadania plena e não necessariamente é a única função da educação, nem mesmo da EPT.

Para obter o exercício de uma cidadania plena é essencial obter direitos e contrair deveres ou obrigações entre os indivíduos numa sociedade. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 contempla os direitos essenciais à emancipação do indivíduo na sociedade, como os direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, entre outros e, também, direitos políticos: participação política, votar e ser votado (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal determina, em seu Art. 1º, a união indestrutível dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e fundamenta-se no Estado democrático de direito. Em seu parágrafo único, o referido artigo menciona que tem como alicerce a cidadania, afirma que o poder provém do povo, e é executado via representantes eleitos ou diretamente de acordo com o conteúdo desta Constituição Federal (BRASIL, 1988).

São deveres a serem assumidos pelas pessoas na sociedade, de acordo com a Constituição Federal: cumprir as leis, respeitar os direitos sociais de outros indivíduos, educar e proteger, proteger e respeitar as pessoas, preservar a natureza, colaborar com as autoridades, proteger o patrimônio público, entre outros (BRASIL, 1988).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, são alguns propósitos básicos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Os propósitos básicos da República Federativa, elencados no Art. 3º, I-IV, são requisitos imprescindíveis para a construção de uma sociedade justa, isonômica baseada em princípios sólidos de cidadania, o que pode contribuir de maneira muito significativa para que o indivíduo possa exercer uma vida plena enquanto cidadão, no entanto, essas intenções listadas neste documento legal, apresentam muitas diferenças entre teoria e prática se considerado que para por em prática devem ser consideradas outras variáveis, tais como: recursos humanos e financeiros disponíveis, vontade e/ou força política, entre outras.

Segundo Coutinho (1999) a democracia é a concepção que melhor manifesta o efeito de socialização da utilização dos bens públicos pelo conjunto de indivíduo, a cidadania é uma aptidão adquirida por algumas pessoas. No caso de uma democracia efetiva, neste caso todos os cidadãos se apropriarão dos bens socialmente desenvolvidos pelo Estado. Historicamente, a cidadania não é algo pronto que se adquire de maneira permanente, ela é conquista por meio de lutas de classes sociais, conforme bem aponta Coutinho (1999).

Sublinho a expressão historicamente porque me parece fundamental ressaltar o fato de que soberania popular, democracia e cidadania (três expressões para, em última instância, dizer a mesma coisa) devem sempre ser pensadas como processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações. A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 1999, p. 42)

Para Schmidt (2016), para a construção de uma cidadania plena é primordial que a população se torne mais consciente de seus direitos e deveres, de modo que as pulsões e revoltas sejam direcionadas aos objetivos concretos e os cidadãos têm direito a um maior contato com as legislações, sobretudo ao texto constitucional, para que os representantes sejam cobrados de maneira coerente e fundamentada; é importante que os cidadãos exerçam uma espécie de “auditoria popular” o que pode resultar em maior eficiência e controle da atividade pública.

Segundo Tolfo (2013) os direitos humanos, muitas vezes, são vistos de maneira distorcida por muitas pessoas, como normas que protegem aqueles que agem contra a lei, essa concepção não contempla a amplitude dos direitos que amparam e asseguram integridade a todo o ser humano, assegurando, igualmente, proteção

nas mais diversas situações.

Para Tolfo (2013), alguns pontos de vista embrionários e distorcidos a respeito de direitos humanos precisam ser desfeitos por meio de ações que promovam a percepção da relevância incontestável desses direitos e do entendimento de que os mesmos são essenciais à pessoa humana, considerando que se houver falta desses direitos ocorre a rejeição da própria dignidade humana.

Os direitos humanos, a democracia e a cidadania estão envolvidos numa ligação essencial e proativa, pois para que um país seja considerado democrático é vital que seja garantido o exercício da cidadania que, por sua vez requer o exercício dos direitos humanos. Essa reciprocidade demandou a reconstrução do conceito da cidadania (TOLFO, 2013).

Segundo Alba, Olivo e Olivo Filho (2009), o exercício da cidadania se origina da intervenção do homem, no entanto, sem educação, a pessoa não obtém ferramentas suficientes para mediação, tem posicionamento rudimentar e indiferente diante da legalidade e aceita todas as situações que lhe são impostas como verdadeiras e certas, não questiona e não aceita suposições desconhecidas. O Direito terá de estabelecer conexão cotidiana para vincular à realidade objetiva de cada ser humano.

Dessa forma, conclui-se que a educação é uma ação que leva a pessoa a adquirir conhecimento e preparo para o exercício de uma cidadania plena, também capacita a pessoa para reflexão e contestação das decisões a serem enfrentadas na vida em sociedade, ou seja, a não aceitação de verdades prontas; o conhecimento adquirido na escola deve proporcionar subsídios para agir com mais liberdade e empoderamento quanto aos direitos sociais e políticos.

2.3.2. Estudos sobre empregabilidade da EPT

É essencial que as instituições de ensino do País incentivem estudos sobre os perfis dos seus egressos, como forma de contribuir com melhorias na qualidade e na oferta dos cursos; também é um meio para que as instituições de ensino consigam estabelecer estratégias para inovar e aprimorar continuamente o método de ensino utilizado trabalho (SAMPAIO et al., 2013).

O que se observa é que os estudos sobre egressos, em sua maioria surgidos a partir dos anos 2000, procuram verificar a adequação da formação profissional com as demandas do mercado de trabalho, alinhando a efetividade desta formação a indicadores de emprego.

Segundo Machado (2010), em uma pesquisa sobre o acompanhamento do perfil dos egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do Portal de Egressos da Instituição, com cerca de sete mil cadastrados, foi disponibilizado um questionário para ser respondido eletronicamente no mês de setembro do ano de 2004. Além dos ex-alunos, também se realizou uma pesquisa interna no mesmo período junto aos professores, técnicos administrativos e atores

internos, de modo que os dados estatísticos fossem tratados levando em consideração um horizonte maior, ou seja, os aspectos internos e externo inerente à UFRGS.

A pesquisa abrangeu egressos de todos os cursos, níveis e modalidades de ensino da Instituição; foi feito um recorte entre os egressos dos cursos oferecidos até o ano de 1950 e de 1950 a 2006, pela UFRGS. No tratamento estatístico dos dados foi realizado um acompanhamento dos egressos ano a ano, a respeito das perspectivas, desejos e aspirações com relação à formação que receberam, com relação à Instituição de ensino, abrangendo os egressos que se encontravam desempregados, os que estavam atuando fora da área de formação e os que obtiveram crescimento profissional dentro da área de formação (MACHADO, 2010).

Segundo Machado (2010), a avaliação externa e interna pode oferecer subsídios às políticas institucionais, porque se leva em conta as contribuições das pessoas em diferentes contextos e situações, o que torna possível enxergar o horizonte em sua plenitude:

É de grande relevância saber o que os egressos pensam a respeito de sua formação, para que a Instituição possa proceder aos ajustes finos no seu sistema de ensino. Além disso, conhecer o que fazem como profissionais, e suas adequações nos setores que atuam, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho. Um adequado sistema de acompanhamento de egressos viabiliza inúmeras contribuições no sistema de alimentar as discussões sobre a aproximação da academia à realidade do mercado de trabalho (MACHADO, 2010, p. 44).

Machado (2002), em outra pesquisa realizada, desta vez envolvendo os egressos do ensino técnico das Escolas Técnica vinculada à UFRGS, utilizou um questionário com perguntas fechadas para obter respostas e promover a discussão dos dados coletados que foram tratados estatisticamente. A pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso que teve como objetivo verificar quais atributos, competências e habilidades eram demandadas pelas empresas em relação aos profissionais egressos dos cursos técnicos de nível médio. A pesquisa teve como norte obter uma opinião junto à Instituição de ensino para ajustar os conteúdos dos cursos técnicos, para atender a necessidade das empresas localizadas na região, de maneira a haver maior integração entre a Instituição de Educação e o mercado de trabalho.

Outra estratégia sobre os estudos sobre egressos, citada por Machado (2002), seria promover uma avaliação que articulasse as perspectivas de professores, técnicos administrativos e a gestão, visando direcionar futuras reformulações na matriz curricular e nas metodologias de ensino dos cursos técnicos oferecidos, tendo como propósito, também, oferecer uma educação com competências e habilidades alinhadas com o mercado de trabalho e condizentes com as novas tecnologias.

As instituições de educação profissional também têm realizado estudos de caráter quantitativo para acompanhamento de egressos. Desde o ano de 1996, o Centro Paula Souza realiza pesquisas anuais sobre o acompanhamento de egressos

dos cursos técnicos e de tecnologia. São pesquisas exploratórias, baseadas em amostra não probabilísticas, propositalmente por cota e aplicado cálculos de precisão de confiança (CEETEPS, 2015).

Os questionários são respondidos pelos alunos, via internet, por meio do Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI). Depois são emitidos relatórios sobre o perfil dos egressos dos cursos técnicos e de tecnologias em relação à inserção dos ex-alunos no mercado de trabalho (CEETEPS, 2015).

Os dados da pesquisa mais recente foram coletados entre os meses de novembro de 2014 e janeiro de 2015, referentes aos alunos que concluíram os cursos no ano de 2012. No tocante aos egressos do ensino técnico ficaram mesclados os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) e os cursos técnicos modulares, ou seja, destinados às pessoas que já possuem o ensino médio; desta forma para fins desta pesquisa não foi feita a mensuração entre as duas formas dos cursos técnicos.

No ano de 2012, o Centro Paula Souza teve um total de 59.497 de egressos cadastrados; foram pesquisados 12.825, o que representa uma margem de 21,6% dos dados amostrais. A pesquisa apontou que 77% dos técnicos estavam empregados no mesmo ano em que se formaram. Desses, 52% estavam trabalhando na mesma área de formação, 56% com carteira assinada, 39% atuando em empresa de médio e grande porte e 67% ganham até 3 salários mínimos, um ano depois de formados (CEETEPS, 2015).

Considera-se importante que os estudos sobre os egressos possam contemplar, sobretudo, a inserção social como um todo, para além de indicadores quantitativos de empregabilidade. Para Helal, Neves e Fernandes (2009), a acumulação de capital social do indivíduo, embora aumente as suas chances para a inserção no mercado de trabalho, no entanto, mostra outros preditores para a conquista da empregabilidade, como o capital cultural (escolaridade do pai e ocupação e escolaridade da mãe), capital social (pertencimento a grupos ou a associações, redes extrafamiliares).

Para os autores, há muitos estudos que atrelam a empregabilidade ao capital humano (escolaridade, experiência de trabalho e migração), no entanto, focar somente nesse requisito para compreender a inserção do indivíduo do mercado de trabalho resulta numa visão reducionista sobre o conceito de empregabilidade, diante de outros fatores relevantes como o capital cultural e social.

Segundo Helal e Rocha (2011), definir a possibilidade do trabalhador se tornar empregável levando em consideração somente a capacitação individual, o ponto de vista do capital humano é insuficiente, pois, existem muitas outras variáveis, não relacionadas à individualidade da pessoa, que podem definir a sua empregabilidade como, por exemplo, por meio das relações sociais e das estratégias adotadas para se procurar um emprego

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO TÉCNICO

Segundo Bettiol (2009), as mudanças que surgiram, em função do aumento da capacidade de produção e concentração do capital, tiveram como consequências a reestruturação econômica e a adaptação estrutural, estabelecidas pelo sistema capitalista na atualidade e voltadas para o modelo neoliberal. Tais mudanças se estruturaram em vários países a partir da década de 1950, tomando diretrizes e impondo hegemonia de grupos, passando a interferir e estabelecer deliberações, inclusive em metas para a educação alinhadas aos seus interesses econômicos.

Um novo modelo de produção baseado na racionalidade da atualidade demandou um novo perfil de trabalhador, capaz de se ajustar aos novos métodos de produção. Nesta conjuntura a educação assumiu uma função essencial, a de associar as novas competências e novos métodos de trabalho, modelar o comportamento e atitudes do trabalhador para atender as exigências do capital (BETTIOL, 2009).

A questão é como este novo modelo impacta na inserção social da juventude e se as políticas públicas têm buscado o enfrentamento desta questão. Segundo Kerbauy (2005), na Europa e nos Estados Unidos, a definição de políticas públicas direcionadas à juventude foi relevante no transcorrer do século XX. Já na América Latina, a formulação de políticas públicas, com pensamento direcionado à juventude, teve representatividade a partir da década de 1970, incentivada por organismo da América Latina como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e também mundiais como a ONU e os governos europeus como, por exemplo, a Espanha que articulou e promoveu incentivos visando cooperação regional e ibero-americana

Para Abramovay (2002), na América Latina, a violência, de modo geral, costuma ter os jovens como vítimas ou agentes, sendo comum a relação com a situação de vulnerabilidade social dessa população. Os fatores que contribuem para o aumento da vulnerabilidade ocorrem em função da exclusão social de jovens em relação à assistência, à educação, ao trabalho, à saúde, ao lazer e à cultura. Isto se considerando que há poucos investimentos nessas áreas voltadas à inclusão social dos indivíduos jovens.

Abramovay (2002) considera que o agravamento da vulnerabilidade e as questões relacionadas à violência contra os jovens na América Latina se devem à falta de formulação de políticas públicas. Por essa razão, os jovens encontram dificuldades

para inserção no mercado de trabalho, seja em função de pouca qualificação ou de pouca experiência. Em contrapartida isso demanda, dos governantes da América Latina, melhorias na oferta e na qualidade da educação, além de investimentos em sistemas educacionais voltados para aquisição de competências, aptidões e criação de leis de incentivos à contratação de profissionais jovens.

No que concerne ao investimento em educação, sobretudo o ensino primário, este ocorreu na América Latina a partir da década de 1950. Esses investimentos educacionais foram considerados importantes para o alcance de mobilidade e ascensão social. No entanto, esta estratégia perdeu força em função da degradação da qualidade de ensino (KERBAUY, 2005).

O Brasil, a partir da década de 1990, foi marcado por grandes mudanças no meio socioeconômico, bem como por um aumento da complexidade nas relações sociais, com baixo crescimento econômico e altas taxas de desemprego, tendo como reflexo o aumento dos níveis de trabalhos precários, que atinge, de forma mais direta, o grupo de jovens, sobretudo, os oriundos de família de baixa renda. Isso se deu, mesmo apesar de os últimos governos terem adotado políticas públicas direcionadas à inclusão social e de redução das desigualdades, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2010).

Para Moura (2008) há falta de planejamento e de um modelo claro de desenvolvimento socioeconômico no Brasil, se considerado que as políticas adotadas no contexto vigente têm sido baseadas na dependência econômica e de submissão acrítica às diretrizes traçadas pelas agências multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agências essas reguladas dos interesses dos países de capitalismo avançado.

Está-se diante de um modelo estabelecido há séculos e caracterizado por uma grande dependência e submissão externa;. O país tem ficado na condição de mero exportador de *commodities* primárias, o que tem requerido muito esforço e baixo retorno socioeconômico, principalmente direcionado à exportação de produtos agropecuários, pelo fato destes possuírem baixo valor econômico agregado (MOURA, 2008).

Em contrapartida, os países de capitalismo avançado têm tido como premissa potencializar os investimentos na produção e comercialização de produtos de alto valor econômico agregado, sobretudo, nas tecnologias relacionadas às áreas de informação e de comunicação; como resultado tem-se acentuado, cada vez mais, as desigualdades entre as pessoas, além de aumentar o nível de exclusão social, em função dos interesses individualistas das grandes organizações e corporações financeiras, apoiado pelos países de capitalismo avançado (MOURA, 2008).

Borges (2006) aponta que desde os meados dos anos 1990, com o início do processo de universalização do ensino médio e, principalmente com a expansão da oferta de cursos superiores frente à reestruturação dos sistemas de produção, há

a necessidade das organizações brasileiras se tornarem mais competitivas diante da abertura do mercado, pois, acirraram-se as estruturas das organizações e estas demandam por trabalhadores com novos perfis.

Muitas empresas passaram a exigir dos candidatos, em seus processos de recrutamento e seleção, maiores níveis de escolaridade, mesmo que estes fossem destinados para ocuparem funções composta por atividades relativamente simples. Esse comportamento pode ser explicado por meio de duas vertentes: a necessidade de se ter funcionários altamente qualificados para produzir com mais qualidade e eficiência e como forma de reduzir os custos com seleção e contratação de pessoal, ou seja, usar critérios de meritocracia (maior escolaridade) como forma de escolher os “melhores” sem ser necessário que a organização disponha de altos custos relacionados à seleção e a contratação (BORGES 2006).

Para Moura (2008), o grande desafio do Brasil no contexto vigente é romper com a submissão aos interesses das políticas econômicas neoliberais, as quais priorizam vínculos comerciais com o mercado fortemente voltado aos interesses dos países de capitalismo avançado e estabelecer reformas com base em políticas públicas educacionais pautadas pelo incentivo à educação e à inclusão social, alinhadas com estratégias de desenvolvimento local, regional e nacional.

Na concepção de Moura (2008) e Frigotto (2007), as novas tecnologias, além de serem restritivas aos países de capitalismo avançado - elas são desenvolvidas e exportadas comercialmente por países ricos, ficando os países subdesenvolvidos na condição de compradores, o que requer altos investimentos por parte dos países subdesenvolvidos para adquiri-las - têm provocado redução do trabalho humano, ao mesmo tempo em que têm intensificado o ritmo de trabalho, conseqüentemente, têm aumentado a capacidade de produção e o valor agregado dos produtos em função do uso de novas tecnologias.

Em contrapartida, há concentração de riquezas, desemprego estrutural, trabalhos precários em função da superespecialização da mão de obra, trabalhos temporários, terceirização, quarteirização, quinteirização, entre outros motivos. Não é interessante romper com esses descasos sociais porque o setor produtivo e as grandes organizações, bem como, as corporações financeiras se alimentam deste sistema para obter retorno financeiro dos seus investimentos. E, na contramão, os indivíduos além de não obterem condições e nem estímulo do poder público para serem empregáveis, ainda assim são responsabilizados por ficarem desempregados:

Entretanto, a atual correlação de forças instaladas no centro do poder político do País (assim como as perspectivas de curto e médio prazo) não nos permite vislumbrar que a (re) discussão ampla da LDB nos conduziria a uma lei comprometida com a educação pública, gratuita, igualitária, laica de qualidade e para todos, independentemente das diferenças de ordem socioeconômica, étnico-racial, sexual, geracional, religiosa etc. (MOURA, 2008, p. 27).

Mesmo na sociedade tradicional, o estudo com a finalidade de definir a passagem da condição juvenil para uma pessoa adulta evidencia que tal passagem não ocorre

de maneira linear entre as pessoas. Há muitas indefinições e imprecisões referentes à condição da passagem da etapa da vida de uma pessoa jovem para a idade adulta. Alguns requisitos costumam ser levados em consideração pelo meio social tais como: ingresso da pessoa no mundo do trabalho, a independência financeira em relação a sua família e a constituição de um novo núcleo familiar (MTE, 2010)

Para Marciel (2006) o trabalho representa grande contribuição na vida das pessoas e de forma mais específica aos jovens. Não é somente um meio de obter um salário no final do mês, muito mais que isto, por meio do trabalho torna-se possível a construção da identidade dos jovens, além de proporcionar realização pessoal e qualidade de vida.

Marciel (2006) aponta diversos tipos de integração: escolar, familiar, profissional, social, política, cultural entre outras e cita que, no entanto, a integração por meio do trabalho se sobressai sobre todas as outras formas.

Segundo Ramos (2014), nos países desenvolvidos, em média, 50% dos jovens estudantes costumam cursar o ensino técnico; no Brasil, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2011, o índice foi de apenas 13% entre os jovens de 15 a 19 anos; se levar em consideração o Estado de São Paulo, o mais rico da federação e com grande concentração de indústrias e empresas de modo geral, o percentual fica em 15%, que é muito abaixo, inclusive, de países da América do Sul como Argentina, com uma taxa de 25% dos jovens que cursam ensino técnico e no Chile numa faixa que representa 35%. Na Europa tem-se Portugal com 22% e Alemanha com 70%.

Os filhos da classe trabalhadora são forçados a entrar no mercado de trabalho desde a infância. Sendo assim, costumam optar por cursar o curso técnico para obter uma formação e ingressar no mercado de trabalho; e isso ocorre desde o período da adolescência para conseguir recursos financeiros e ajudar no orçamento da família, ou mesmo para custear os estudos num eventual ingresso num curso superior. Desta forma, eles costumam receber uma educação profissional instrumentalizada e de baixa complexidade (ALVES, 2010)

Segundo Alves (2010), para atender as exigências do novo capitalismo flexível vigente, foi proposto pelos donos dos meios de produção, mudanças nas modalidades de contratação de empregados. Em função dessas modificações, a legislação trabalhista alterou a jornada de trabalho e instituiu o emprego terceirizado, a jornada parcial e outras formas de remuneração e isso teve como consequência a precarização do trabalho enquanto mercadoria e também da própria força de trabalho.

O jovem trabalhador e o empregado novo são os mais afetados pelos trabalhos precários, por conta das crescentes taxas de desemprego, e com o aumento de empregos precários, possíveis por meio da flexibilização de leis trabalhistas para adequar aos interesses dos empregadores visando potencializar a produção e reduzir o valor da folha de pagamento. Neste contexto, como a população jovem

é a mais afetada pelo desemprego, esta acaba aceitando trabalhos precários e, às vezes, até em situação degradante (ALVES, 2010).

Segundo Antunes (2011), diante de uma crise global, os novos modos de acumulação capitalista têm tido como resultado o aumento da geração de mais valia por meio do trabalho e, como consequência, a expansão dos trabalhos informais e precários. Por trabalho informal compreende-se o realizado por vias claras de informalidade e o realizado por contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, independente se realizado dentro ou fora de uma organização.

Para Antunes (2011), o capital reduz cada vez mais os empregos sólidos e com garantias sociais, e estimula a informalidade e a precarização do trabalho. Essa expansão ocorre em todos os setores da economia, como no agrário, no industrial e no de serviços, bem como em outros de sua combinação como é o caso do agronegócio, dos serviços industriais ou da indústria de serviços sendo, portanto, o trabalho informal uma característica muito peculiar da crescente acumulação do capital no contexto vigente.

Atualmente, se vive uma sociedade contraditória, caracterizada por uma cultura baseada em um sistema de exploração do trabalhador, sobretudo, o de baixa renda, com situações análogas à sociedade escravocrata, sendo evidente a dualidade na educação, em que os filhos das elites são privilegiados com um tempo cada vez maior para se preparar, por meio de uma educação baseada numa formação mais ampla e com mais qualidade, almejando ingressar num mercado de trabalho altamente competitivo e globalizado. Além do mais, esses estudantes oriundos de classe média alta ficam em vantagem por poder esperar um tempo maior para se inserirem no mercado de trabalho, o que torna possível obter uma formação acadêmica mais ampla, centrada nas ciências, nas letras e nas artes. Os estudantes oriundos de famílias com menos recursos financeiros, sobretudo alunos da EPT, são obrigados a se inserir no mercado de trabalho ainda muito jovens, tendo que trabalhar e se dedicar aos estudos, além de, muitas vezes, serem submetidos a trabalhos precários (MOURA, 2008).

Na concepção de Moura (2008), a educação profissional e tecnológica pode ser considerada relevante para (re) inserção social de trabalhadores oriundos de famílias de baixa renda, o que de certa forma pode contribuir com a redução das desigualdades sociais e emancipação do indivíduo. No entanto, o poder público, muitas vezes, não tem priorizado a implementação de políticas públicas voltadas para fins que vão além de uma educação instrumentalizada, ou seja, carece de uma educação profissional que seja articulada com conteúdos das ciências, das artes, das letras e da pesquisa, visando preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Para Moura (2008) há um problema estrutural no sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere à educação profissional e tecnológica que é tratada de maneira diferente em relação a outras áreas do conhecimento. Para exercer a

profissão na medicina ou em qualquer outra profissão como na engenharia, arquitetura e advocacia é necessária uma formação específica, ao passo que para atuar no magistério, inclusive em instituições privadas e no Sistema “S”, muitas vezes, se pode exercer a função docente mesmo sem ter formação superior. Em muitos casos o profissional tendo formação superior pode lecionar em outra área diferente da sua especialidade.

A área da educação profissional não é tratada com a mesma prioridade em relação às outras áreas do conhecimento. Para que haja desenvolvimento social e redução das desigualdades sociais e regionais é essencial o compromisso junto ao poder público para valorizar os profissionais da educação; é importante promover a qualidade dos cursos oferecidas em todos os níveis e modalidades e estabelecer mecanismos visando o fim da escola dual, uma voltada para as elites e outra para os filhos da classe trabalhadora (MOURA, 2008).

Um diferencial da educação profissional consiste em possibilitar a formação geral e específica, com base no estágio para a aplicação dos conteúdos do curso em contexto prático.

Segundo Silva (2009), a cultura da escola, bem como as competências relacionadas aos conhecimentos (composição curricular) acerca das tecnologias, geralmente apresenta uma composição curricular genérica e fragmentada, o que faz com que o ensino não esteja alinhado com as situações práticas de dentro das organizações. A formação integral assim é vista por este autor como o necessário alinhamento entre componente curricular de ensino técnico direcionado aos jovens e o perfil solicitado pelo mercado de trabalho. Ou seja, para ele há uma lacuna entre as competências que se aprende no ensino técnico e as habilidades que são requisitadas pelas empresas, ocorrendo, desta forma, um desequilíbrio entre habilidades ensinadas nas escolas e o que de fato é cobrado dos novos ingressantes no mercado de trabalho.

Para autores como Menino (2014) e Silva (2009), o ensino técnico deve, portanto, ter como missão o alinhamento das habilidades de formação dos jovens com o que é efetivamente solicitado pelo mercado de trabalho, de modo que os egressos do ensino técnico tenham uma formação integral, e sejam capacitados para serem profissionais e competentes para contribuir com o desenvolvimento social da sociedade.

No entanto, a efetividade deste tipo de associação direta entre ensino técnico e mercado de trabalho tem sido alvo de críticas. Segundo Ciavatta (2011), quase metade da população brasileira não chega a concluir o Ensino Fundamental (até o nono ano). Muitas vezes, as políticas públicas são desconexas com as conjunturas sociais, vendendo uma ideia de empregabilidade por meio da educação profissional. Para esta autora, fica a cargo do próprio estudante ou trabalhador a responsabilidade de financiar sua formação para conseguir ser empregável.

A autora ainda afirma que o poder público tem negado uma educação pública

reflexiva que, de fato, prepare os filhos dos trabalhadores para a vida e para o mundo do de trabalho. Com uma oferta limitada de educação profissional, somente os filhos de famílias ricas é que encontram facilidades no processo seletivo para ingresso, por terem estudado em escolas privadas de qualidade em função de altas mensalidades (CIAVATTA, 2011).

Com referência às famílias pobres, seus filhos, quase sempre, são obrigados a se submeterem a trabalhos precários e informais para ajudar no orçamento familiar, além de não disporem de tempo suficiente para se preparar para os estudos, tendo que fazer escolhas, ou seja, priorizar o trabalho em detrimento dos estudos (CIAVATTA, 2011).

Segundo Ciavatta (2011), as elites brasileiras têm negado uma formação plena ao estudante brasileiro, uma vez que os conteúdos curriculares direcionados para o preparo à vida cidadã e o preparo para enfrentar situações de opressão, não são levados em consideração. Há uma dualidade na educação profissional, se ela efetivamente prepara para o exercício da cidadania, para a emancipação visando enfrentar opressões e também à convivência com as diferenças e a diversidade cultural.

Para a redução da desigualdade social é fundamental a oferta de uma educação de qualidade, que prepare para a vida e para o trabalho os estudantes que se encontram em situações de vulnerabilidade, de modo que eles consigam ter uma nova leitura de mundo. Nesse sentido é essencial uma educação que promova a emancipação da pessoa preparando-a para o mundo e para o mercado, ou seja, um jogo de “ganha” e não “ganha perde” (CIAVATTA, 2011).

De acordo com Batista (2012), uma educação de qualidade reconhecida socialmente não pode ser transmitida de maneira fragmentada e descontextualizada, pois a educação profissional de qualidade deve ter em sua matriz curricular conteúdos direcionados à compreensão do meio social onde o educando está inserido e do contexto mundial no sentido macro, além de conhecimentos relacionados às questões políticas, econômicas e culturais. Estas a serem transmitidas de maneira interdisciplinar, de modo que os conteúdos sejam discutidos envolvendo conhecimento na história, na geografia, na matemática, nas ciências, na biologia para que haja uma ponte que direcione a interação e a contextualização com as disciplinas técnicas.

Segundo Loponte (2010), o curso técnico desvinculado do médio pode ser entendido como uma educação de baixa qualidade por dois motivos: primeiro porque o tempo de dois anos para o jovem concluir o ensino técnico é um tempo relativamente curto e insuficiente para o aluno obter uma aprendizagem sólida, e o tempo considerado curto para o professor elaborar conteúdo de qualidade a ser transmitido aos alunos. O segundo ponto é o fato de serem oferecidos em módulos. O conhecimento torna-se fragmentado e descontextualizado, o professor acaba assumindo um papel de mero instrutor de técnicas específicas de como operar

máquinas ou executar serviços mecânicos.

Ao passo que o ensino técnico integrado ao médio, com um tempo de duração de quatro anos, torna possível um melhor planejamento e atualização de conteúdos por parte dos professores de maneira vinculada e contextualizada entre as matérias técnicas e as de formação geral do curso. Além de oferecer mais condições e tempo hábil para que os alunos obtenham conhecimentos e reflexões em torno de uma ou mais esferas de formação (LOPONTE, 2010).

Para Loponte (2010), não é só o ensino técnico que apresenta características preparatórias, ou seja, preparo para inserção no mercado de trabalho. O ensino médio regular também apresenta um caráter preparatório, que é o de aprovação no vestibular para ingressar no ensino superior; na fase do ensino médio regular o jovem não passa por uma etapa de formação, e sim de preparação.

É oportuno ressaltar que mesmo em muitos cursos de graduação, as matrizes curriculares são direcionadas mais para uma especialização do indivíduo do que a formação propriamente dita (LOPONTE, 2010).

Loponte (2010) afirma que o ensino médio, independentemente de ser técnico ou regular, apresenta características de instrumentalização para alcance de objetivos almejados para o futuro, ou tão logo que o curso seja concluído. A autora ressalta ainda que é utópico achar que um curso técnico seja capaz de proporcionar formação aos jovens, pois, muitas vezes, nem o curso superior é capaz de oferecer uma formação crítico-reflexiva que, efetivamente, contribua com a autonomia do estudante para atuar em uma sociedade complexa no contexto atual.

Para Loponte (2010), as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido meramente para cumprir formalidades e não têm contribuído de forma significativa para promover a emancipação do jovem pela educação. Tanto os governos quanto os legisladores educacionais têm se comprometido em atender aos interesses da sociedade capitalista. A autora salienta que há um desacordo entre as expectativas criadas em torno do que os jovens pensam, ou seja, ao cursar ou após a conclusão do ensino técnico e os interesses que a sociedade industrial tem desses jovens trabalhadores com formação técnica. É possível compreender que o que os jovens pensam sobre si mesmos é ainda mais conflitante do que a sociedade industrial espera deles, jovens formados que venham a ocupar postos de trabalhos no setor produtivo.

É notável que a dualidade na educação ocorre em função dos interesses dos sistemas econômicos e produtivos, representados, geralmente, pelas agências multilaterais como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Fundo Monetário Internacional, que tentam representar os interesses das políticas neoliberais frente à exploração e usurpação dos direitos enquanto cidadãos que fazem parte da classe trabalhadora.

Segundo Almeida (2013), nesse sentido, a empresa procura profissionais que sejam alinhadas unicamente aos interesses e objetivos só dela, de modo a atender

em via única a lógica de produção do sistema capitalista, sendo esses profissionais moldados a seguir, agir e decidir de acordo com a cultura e interesses da empresa de maneira assistencialista.

Ao passo que o profissional emancipado, com identidade intelectual e com formação integral, contextualizada e crítica-reflexiva tem preparo para além do emprego, ou seja, para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Cabe ao governo oferecer prerrogativa ao propor criação, implementação e monitoramento de políticas públicas direcionadas à educação profissional de nível técnico (ALMEIDA 2013).

Para Silva Neto et al. (2008), o poder público deve encaminhar recursos e mecanismos de políticas públicas com direcionamentos contrários à oferta de ensino técnico meramente para atender os interesses do setor produtivo à custa de contratação de mão de obra (egressos ou estudantes do ensino técnico), com condições de trabalho precárias ou degradantes.

A oferta da educação profissional técnica deve estabelecer correspondência com as políticas de inclusão, emancipação da pessoa, sobretudo, a redução das desigualdades dos estudantes de famílias pobres. Portanto, não pode ser acordado que o setor econômico obtenha vantagens ou privilégios dos investimentos de recursos diversos realizados pelo poder público direcionado às políticas públicas de capacitação e qualificação de mão de obra (SILVA NETO et al., 2008).

Segundo Pacheco (2008), a proposta de um novo pensar nas perspectivas almejadas para a educação deve ser norteadada por uma maior integração social nas relações sociais, de maneira a possibilitar a ampliação dos laços de convivência entre as pessoas, de modo interativo no contexto social, regional, nacional e universal e interdependente, que contribua para aumentar a cooperação e a solidariedade entre as pessoas nesses contextos supracitados.

As diretrizes educacionais devem ser inovadoras e estar em consonância com uma educação em que seja indissociável o conhecimento teórico do conhecimento prático, e também indissociável a ciência da tecnologia. Trata-se da primazia da formação das potencialidades do educando, de modo a oferecer a ele condições e apoio para seu desenvolvimento, por meio de uma formação sólida, baseada na ampliação dos laços humanos, nas interações sociais, na maior capacidade criativa, reflexiva e de emancipação do indivíduo e, sobretudo, na busca de caminhos mais dignos de vida (PACHECO, 2008).

Segundo Silva Neto et al. (2008) deve haver um posicionamento contra um ensino técnico destinado a suprir a demanda de mercado a qualquer custo, pois, atender os meios de produção não pode ser visto como uma única via do ensino médio profissional; devem ser priorizadas as questões relacionadas à cidadania dos estudantes, de modo que eles possam adquirir conhecimentos reflexivos para que se coloquem em condição de se oporem ao trabalho precário ou degradante.

Isso é algo que merece atenção por parte dos gestores da educação ao estabelecerem meios de capturar dados e informações referentes aos seus egressos

(ex-alunos), de maneira a ter um feedback positivo ou negativo das estratégias adotadas, seja em relação aos conteúdos curriculares ou da qualidade do ensino, em função da metodologia de ensino utilizada pela instituição de ensino, conforme observação de Santos e Souza (2015).

Observa-se que muitas instituições descrevem, em cada curso, qual o perfil de seus egressos. Porém, em sua grande maioria, não apresentam um acompanhamento desses alunos. A gestão dos egressos é importante para melhorar a qualidade do ensino nas instituições, verificar se seus ex-alunos estão aptos ou não para o mercado de trabalho (SANTOS; SOUZA, 2015, p.55).

3.1. Mapeamento inicial da juventude no Brasil: algumas iniciativas governamentais recentes

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1985, incluiu em sua pauta, debates sobre o que chamou de “necessidades e aspirações específicas dos jovens”, nomeando aquele como o primeiro “Ano Internacional da Juventude”, tendo como enfoque o tema “Participação, Desenvolvimento e Paz”. Em 1986, São Paulo criou o primeiro Conselho Estadual de Juventude do país, seguido depois por Minas Gerais. O Conselho Estadual da Juventude de São Paulo foi criado pelo Decreto nº 25.588, de 28 de julho de 1986, conforme dados da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ, 2015). Em um mapeamento realizado em 2010, a partir das inscrições no II Encontro Nacional de Conselhos de Juventude, foram identificados 105 conselhos de juventude municipais e estaduais no país, de acordo com o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE, 2010).

Um marco importante para o processo de redemocratização no Brasil, ao final do período de ditadura, foi a elaboração e promulgação da Constituição de 1988. Naquele momento já estavam sendo amadurecidas as demandas por políticas específicas para o público jovem em âmbito nacional, o que culminou no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015) e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que discorre sobre os direitos de crianças e adolescentes com idade entre 15 e 17 anos.

A Constituição possibilitou a eleição direta para todos os cargos políticos por cidadãos entre 18 e 65 anos, o que gerou uma mobilização para legitimar o voto facultativo aos 16 e 17 anos, proposta que foi aprovada. Nos anos 1980, no Brasil eram acirrados os debates sobre alguns indicadores de violência, uso abusivo de drogas, AIDS e gravidez entre os adolescentes, mas, ainda, com uma abordagem assistencialista da questão (CONJUVE, 2010).

Em 1993 foi instituída a Semana Nacional do Jovem. Na sequência começaram a surgir diversas ações em âmbito federal, estadual e municipal e organismos públicos voltados para a criação e implementação de programas para o público jovem. Em 1997 foi criada a primeira Assessoria de Juventude, vinculada ao Ministério da Educação.

Em 1998 aconteceu o I Festival Nacional de Juventude, em Brasília, promovido pelo Governo do Distrito Federal e integrantes da sociedade civil, com propostas para discutir e aprofundar a elaboração de Políticas Públicas de Juventude (SNJ, 2015).

No período de 1995 a 2002, os projetos voltados à população jovem tinham foco na redução da violência, consumo e tráfico de drogas e desemprego (SNJ, 2015).

Baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2001, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2004) divulgou estudos indicando que no Brasil os adolescentes, em geral, estavam cumprindo jornadas de trabalho similares a pessoas adultas, e muitos deles trabalhando mais de 40 horas semanais, o que representava a quase impossibilidade de continuidade dos estudos. Além disso, as pesquisas revelaram que grande parte dos adolescentes recebia uma renda inferior à exigida por lei (OIT, 2004).

Nesse período, de acordo com estudos do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC, 2015), dos adolescentes matriculados no ensino fundamental, 10% foram reprovados e 28% desistiram. Quanto ao ensino médio a reprovação chegou a 7% e a evasão a 16% (OIT, 2004). A jornada de trabalho impeditiva do estudo é aspecto decisivo para esse “fracasso escolar” e o afastamento da escola garante a continuidade da baixa qualificação e dos baixos salários (OIT, 2004).

De 2001 a 2006 surgiram os primeiros “Observatórios de Juventude” em universidades brasileiras como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Católica de Brasília (UCB). Em 2002, diversas organizações e movimentos de juventude, representantes da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) se reuniram em um evento que resultou na chamada «Agenda 2002», que cobrava dos candidatos à presidência naquele ano (Luis Inácio Lula da Silva e José Serra), o compromisso com suas propostas (SNJ, 2015).

Em 2003, o Instituto Cidadania, o Instituto Hospitalidade e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) realizaram o primeiro levantamento de grande porte nesse tema no país, que recebeu o nome de “Perfil da Juventude Brasileira”. Esta pesquisa fez parte do “Projeto Juventude”, documento que, posteriormente, chegou a ser utilizado pelos governos em âmbito federal, estadual e municipal como base para a mobilização e elaboração de ações voltadas para o público jovem (SNJ, 2015).

Em 2003 foi criada, na Câmara dos Deputados, a Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas Para a Juventude (CEJUVENT) que, no ano seguinte, realizou em caráter experimental, audiências públicas de Conferências Estaduais de Juventude. Era o embrião para a I Conferência Nacional de Juventude que ocorreria em 2008.

A institucionalização das políticas públicas para os jovens se materializa em

2003 com a criação do Programa Nacional do Primeiro Emprego (PNPE). As ações no país estavam alinhadas com as de organismos internacionais, como a criação do Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) da UNESCO, e as propostas desenvolvidas nos eventos “Vozes Jovens I e II”, Organizado pelo Banco Mundial em parceria com a Secretaria Geral da Presidência da República e a ONU no Brasil.

No ano seguinte o Instituto Cidadania realizou o “Projeto Juventude”, uma série de levantamentos, debates e pesquisa sobre as características da juventude e das políticas já existentes no país. Neste período, mais organizações juvenis se formavam e se mobilizavam para cobrar a inclusão dos jovens na construção de políticas públicas enquanto governos das esferas municipais e estaduais criavam órgãos gestores para atender tais demandas (SNJ, 2015).

Em 2004, também a UNESCO realizou a pesquisa batizada de “Juventudes Brasileiras” e em 2008 o Instituto Pólis e o *Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas* (IBASE) lançaram o estudo “Juventudes sul-americanas: diálogos para a construção da democracia regional”, que incluía o Brasil.

Ainda em 2004, foi criado o Fórum Nacional de Secretários e Gestores Estaduais de Juventude e também o Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude, encarregado de criar uma política nacional integrada de juventude. Todas essas ações culminaram, em 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). O Projovem, constituindo uma política nacional efetiva, tem como objetivos proporcionar a formação integral aos jovens, por meio da associação entre formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, compreendendo quatro modalidades: “ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador” (CONJUVE, 2010).

A partir de então, a SNJ passou a ser a instituição do Governo Federal responsável por integrar Secretarias, Ministérios e Sociedade Civil para elaborar ações para o público jovem o que fez as políticas públicas até então fragmentadas, terem alguma organização e continuidade. O CONJUVE (2015), que trabalha através de comissões de temas específicos e diferentes objetivos, era formado inicialmente por pessoas indicadas pelo Governo Federal. Atualmente é composto por 60 membros, sendo 20 do governo federal e 40 da sociedade civil.

Na I Conferência Nacional da Juventude, em 2008, foi elaborada uma proposta de emenda à constituição, solicitando a inclusão da palavra *jovem* na denominação do Capítulo VII e alteração no texto do artigo 227, para possibilitar a criação de um Plano Nacional de Juventude e de um Estatuto para declarar direitos e organizar políticas para a Juventude. Foram elaboradas, em seu conjunto, 22 propostas de políticas eleitas como prioritárias e deu-se início a estruturação da Rede de Conselhos de Juventude. Os desafios elencados por uma Política Nacional de Juventude já haviam sido declarados em 2005, considerando-se a necessidade da ampliação do acesso e permanência em escolas públicas de qualidade, da erradicação do analfabetismo

entre os jovens, da preparação para o mundo do trabalho, da geração de trabalho e renda, do acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia de informação, da promoção dos direitos humanos e das políticas afirmativas, do estímulo à cidadania e à participação social e da melhoria da qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais (CONJUVE, 2010).

Ainda em 2008 foi realizado o “I Encontro Nacional de Conselhos de Juventude e o Pacto pela Juventude”, que exigia o comprometimento dos governos estaduais e municipais na elaboração de propostas.

Em 2009, a Comissão de Acompanhamento de Políticas e Programas do CONJUVE, apresentou um documento com um panorama de nove dos principais programas do Governo Federal direcionados à juventude, visando o aperfeiçoamento dos programas e do processo de elaboração de novos projetos.

Em julho de 2010, a Emenda Constitucional nº 65, proposta em 2003 pela CEJUVENT é promulgada, o que faz a juventude ser definida como os cidadãos entre 15 e 29 anos, de acordo com um padrão internacional, e que passa a ser um núcleo visto como prioridade na Constituição.

Devido a mudanças no meio social, ainda vale ressaltar que quanto a imprecisão da indefinição para a classificação da condição de jovem, tal subjetividade ocorre, inclusive, nos instrumentos legais criados para direcionamento de políticas públicas que visem a inclusão social, inserção no mundo do trabalho e, enfim, para a saúde, bem estar e qualidade de vida dos jovens na sociedade. Legislações brasileiras, por exemplo, que classificavam como jovens as pessoas com idade compreendida entre 16 e 24 anos para atendimento no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), instituído pela Lei nº 10.748/2003 e lançado pelo Governo Federal precisou ser revista sete anos depois, em 2010.

Em 2012 foi incluído no Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal o “Programa Autonomia e Emancipação da Juventude”, de autoria da SNJ que objetiva:

[...] promover mecanismos que assegurem a inserção social dos jovens, garantindo-lhes uma formação adequada e criando condições para que construam e executem seus projetos pessoais e profissionais através de diferentes projetos chamados de ‘Estações da Juventude’, ‘Observatório Participativo de Juventude’, a Inclusão Participativa da Juventude e a Inclusão Digital da Juventude Rural (SNJ, 2015).

No mesmo ano foi lançado o “Observatório Participativo da Juventude”, batizado de “Participatório”, um ambiente virtual com dados e artigos sobre a juventude e todo o material produzido pela SNJ e pelo CONJUVE.

No ano de 2013 foi sancionado o “Estatuto da Juventude” exigindo, a partir de então, um aprofundamento de políticas públicas focadas nos jovens nos campos de educação, trabalho, saúde e cultura; é instituído o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) através da mesma lei.

O manual produzido pela CONJUVE (2010), para esclarecer e orientar os diversos conselhos da juventude estaduais e municipais existentes, procurando

justificar sua existência e dinamizar as suas ações, pontua a necessidade dos conselhos conseguirem a participação da sociedade civil envolvendo:

[...] fóruns e redes juvenis, movimentos juvenis locais e nacionais (que atuam nas áreas artístico-culturais, do campo, estudantis, hip-hop, jovens empresários e empreendedores, jovens feministas, jovens negros e negras, juventude LGBTTT, meio ambiente, movimentos comunitários de moradia, político-partidários, religiosos e de trabalhadores urbanos) e entidades de apoio (que ocupam as cadeiras de cultura, educação, segurança pública e direitos humanos, participação juvenil, esporte, lazer e tempo livre, saúde, gênero, direitos sexuais e reprodutivos, jovens com deficiência, mídia, comunicação e tecnologia da informação, povos e comunidades tradicionais, raça e etnia, religiões de matriz africana, trabalho e renda e instituição de pesquisa (CONJUVE, 2010, p. 13-14).

Como se percebe, a visibilidade das especificações de características, anseios e necessidades da juventude é relativamente recente. Sob a perspectiva legal, uma definição oficial para qual faixa etária da população constitui a juventude passou a existir apenas com a sanção da Lei nº 12.852 em agosto de 2013, que classifica como jovem, a pessoa entre 15 e 29 anos de idade, seguindo, como já afirmado anteriormente, um padrão internacional.

Para Ortiz (2014, p.60):

Esse percurso de afirmação dos direitos da juventude fora delineado com base em pressupostos importantes como o da ampla participação das/os jovens nas políticas públicas, bem como da atenção às especificidades de gênero, raça, classe, orientação sexual, local de moradia, entre outros. Outro importante pressuposto das políticas voltadas para a juventude é a noção de que o olhar para as especificidades das/os jovens deveria perpassar de forma transversal outras agendas de políticas públicas setoriais, como educação, saúde e emprego e renda.

Segundo o MTE (2010), apesar de certa queda no índice de desigualdade socioeconômico, os jovens pobres são os mais afetados pela situação de desigualdade social, além da situação de vulnerabilidade. Costumam enfrentar maiores barreiras para ingressar no mercado de trabalho, em relação aos jovens pertencentes às famílias detentoras de poder financeiro mais elevado. A situação de desigualdade social tem levado os jovens de origem de famílias pobres a se submeterem a empregos pagos com baixos salários e a serviços com características precárias.

O desemprego e o trabalho precário afetam os jovens de maneira diferente e por categorias que envolvem variáveis como: sexo, cor/raça, renda familiar, posição na família, escolaridade, região de moradia, entre outros. Os jovens mais atingidos são os pertencentes à família de baixa renda, os que vivem em regiões metropolitanas mais pobres ou de áreas rurais. As jovens mulheres e os jovens negros de ambos os sexos são os atingidos de maneira mais crítica para a conquista de um trabalho decente, ou seja, emprego que proporciona condições dignas, com remuneração justa, com qualidade de vida e segurança no trabalho (MTE, 2010)

De acordo com o MTE (2010), ao comparar os jovens ao quesito raça/cor, a

situação precária no trabalho é menor entre os rapazes de cor branca. Ao passo que os/as jovens negros têm maior tempo de espera para a conquista de um trabalho decente, sendo ainda que a remuneração costuma ser mais baixa quando os jovens são de origem familiar de baixa renda, mulheres e negros. Grande parte desses grupos costuma trabalhar em maiores jornadas de trabalho, além de muitas vezes enfrentarem questões que ficam a desejar em relação à saúde e segurança no trabalho.

Os jovens de famílias de baixa renda, geralmente, encontram maiores dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, e quando se inserem, muitas vezes por falta de oportunidade de um emprego decente, se sujeitam a trabalhos precários. Os jovens de famílias de baixa renda, as mulheres e os negros, são os que mais enfrentam longas jornadas de trabalho e também os que mais esperam por uma oportunidade de trabalho (MTE, 2010):

No universo do trabalho, a associação da categoria juventude à variáveis: sexo, cor/raça, renda familiar posição na família, escolaridade e região de moradia, entre outras, torna ainda mais explícitas as múltiplas desigualdades que atingem a população juvenil. Os jovens pertencentes a famílias de baixa renda, moradores de áreas metropolitanas mais pobres ou determinadas áreas rurais, as mulheres jovens e os negros de ambos os sexos, são os atingidos de maneira mais crítica pelas dificuldades de acesso a um trabalho decente (MTE, 2010, p. 5).

Segundo dados do IBGE (2015), o Brasil possui cerca de 51 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos. É um grande desafio conhecer as especificidades deste grupo, que se refere a 27% da população total, observando e compreendendo suas necessidades que não podem ser enquadradas apenas na questão etária, que é um padrão mínimo e inicial para se pensar as questões relativas a esta parcela da sociedade. Há que se levar em conta a grande pluralidade do segmento, escolhendo recortes de diagnóstico, análise e intervenção.

Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento em 2013 pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) para se ter indicadores mais precisos sobre a juventude brasileira. A pesquisa intitulada “Agenda Juventude Brasil” foi feita por meio de entrevista com 3.300 jovens entre 15 e 29 anos em 187 municípios dos 27 estados e trouxe dados sobre tendências de comportamento, opinião, demandas por políticas públicas, bem como analisou o efeito das ações em curso. Divulgada em agosto e atualizada em dezembro de 2013, a pesquisa buscou conhecer as realidades, questões e opiniões da juventude brasileira, agregando-as e procurando ir além das estatísticas oficiais já produzidas (MACEDO, 2015). Quanto ao perfil dos jovens brasileiros, a pesquisa apontou dados que permitiram perceber singularidades e multiplicidades (SNJ, 2015).

Constatou-se que a distribuição entre homens e mulheres é de 49,6% e 50,4% respectivamente. 45% dos entrevistados declararam-se de cor parda 15% de cor preta, 34% de cor branca e 6% amarelo e/ou indígena. Isto significa que entre os jovens, 60% dos entrevistados se declararam pardos e pretos. A proporção desses

que se declararam pretos foi quase o dobro do que a identificada pelo IBGE no Censo 2010 (7,9%). Diferentemente do Censo, onde essa informação é dada por apenas um membro da casa (comumente mãe ou pai), esta pesquisa foi baseada na autodeclaração dos jovens.

Entre os jovens entrevistados, 56% se declararam católicos incluindo 26% não praticantes; 27% se declararam evangélicos e 16% declararam não possuir religião, sendo 15% que diz acreditar em Deus e 1% ateu ou agnóstico. E 3% afirmou possuir outras religiões sendo 2% Kardecista. Ocupando, em sua maioria, o espaço urbano, 85% dos entrevistados declararam morar na cidade e 15% no campo; 66% dos jovens ainda são solteiros, incluindo 61% que vivem com os pais; 32% são casados ou vivem com seus cônjuges; 40% têm filhos, e essa condição varia profundamente segundo o sexo: enquanto 28% dos homens já são pais, 54% das mulheres já são mães. Essa condição, cresce com o avançar da idade, mas, sempre em maior proporção para as mulheres, chegando a 70% na faixa que vai dos 25 a 29 anos, enquanto entre os homens são 48%.

Considerando a renda domiciliar per capita, 28% declararam receber até R\$ 290,00/ mês, 11% acima de R\$ 1.018,00/ mês e a maioria declarou possuir rendimentos entre os dois valores.

Dos 74% de jovens que fazem parte da População Economicamente Ativa (PEA), 53% trabalham, sendo 40% que apenas trabalham e dos 21% desempregados, apenas 8% estudam. Dividindo os jovens em três grupos de idade é possível perceber que 65% dos que possuem entre 15 e 17 anos estudam e 16% trabalham. No grupo entre 18 e 24 anos, 54% trabalham e 15% estudam. Entre os que possuem 25 a 29 anos 72% trabalham e 61% não estudam.

Entre os que não trabalham, 32% nunca trabalharam e não estão a procura, 23% já trabalharam, mas não estão procurando; 12% nunca trabalharam mas estão à procura e 33% já trabalharam e estão procurando.

Quanto à escolarização, 35% possuem alguma defasagem na educação e 65% declararam não possuir. 59% dos entrevistados chegaram ao Ensino Médio, enquanto este nível de escolaridade foi alcançado por apenas 25% de seus pais. 13% dos jovens chegaram ao ensino superior.

Uma pesquisa anterior, realizada em 2004, revelou que apenas 6% dos jovens de 15 a 24 anos tinham Ensino Superior. Para Macedo (2015), embora ainda longe de chegar aos patamares desejados, os jovens desta geração têm uma relação com a escola muito mais ampla e consolidada do que as gerações anteriores.

Quanto ao acesso à tecnologia e aos canais de informação, os dados da pesquisa revelaram que computador e internet são usados por 75% dos jovens e 89% têm celular. Para se informar sobre o que acontece no Brasil e no mundo, 83% usam a televisão aberta, 56% a internet, 23% os jornais impressos, 21% as rádios comerciais e 17% a TV paga. Enquanto a TV aberta é o meio de informação mais acessado por 91% dos jovens de baixa renda, a internet figura em primeiro

lugar entre os mais ricos (73%). 89% dos jovens declararam ter celular e 2% não responderam. Fazer ou receber ligações e comunicar-se via mensagem de texto foram os usos mais apontados para o celular.

Dentre os assuntos que preocupam os jovens, em declaração espontânea, o mais citado foi a violência, por 43% dos jovens. Em segundo lugar, questões relativas a emprego ou profissão, com 34%. Saúde e educação apareceram em terceiro e quarto lugar com 26% e 23% respectivamente. E 17 a 18% dos jovens se preocupam fundamentalmente com família, crise econômica/financeira e drogas.

Dos temas que foram apresentados, os jovens afirmaram que os que mais gostariam de discutir com os pais ou responsáveis são os relativos à educação, futuro profissional e violência. Com amigos, o assunto mais citado é drogas, seguido por sexualidade. Para serem discutidos pela sociedade, os jovens afirmaram ser desigualdade social, pobreza e drogas os assuntos mais importantes.

Os jovens também elegeram, de uma lista, os problemas que mais os incomodavam no país, sendo a corrupção o fator mais citado por 67% dos entrevistados, o poder dos traficantes por 46%, a grande desigualdade entre ricos e pobres foi citada por 42%. O racismo e outras formas de discriminação foram citados por 34% e o despreparo e a violência da polícia em quinto lugar, com 26%.

A questão da violência aparece como central também à medida que 51% dos jovens entrevistados declararam já ter perdido algum parente em acidente de carro e homicídio e 18% já perderam amigos em alguma das duas formas. Destes 51% foram os pretos e pardos que relataram em maior proporção, 54% deles, a experiência de perder alguém próximo de forma violenta.

Também elegendo tópicos em uma lista, os jovens mencionaram ser a possibilidade de estudo o que existe de mais positivo no Brasil, com 63%, seguido pela liberdade de expressão com 55%, estabilidade econômica com 46%, ter democracia com 45% e possibilidade de consumo com 37%, políticas sociais com 32% e nenhuma/nada bom por 4% dos jovens. 1% afirmou não saber. A possibilidade de estudo como algo mais positivo no Brasil, de alguma forma, revela que houve algum avanço neste sentido para os jovens brasileiros, principalmente os mais pobres, que estão entre os 32% que valorizam as atuais melhores possibilidades de estudo no país.

Perguntados sobre o que é mais importante para sua vida hoje, considerando os desejos de melhorar de vida e de garantir direitos, os mais indicados foram família, esforço pessoal e políticas do governo.

Em relação à política, 54% dos jovens afirmaram achar muito importante e 16% alegaram achar nada importante. 55% dos jovens entre 16 e 18 anos já possuem ou pretendem tirar o título de eleitor. 5% pretende tirar apenas após os 18 anos e 3% não têm e não pretendem. Entre os jovens entrevistados, 91% acreditam na ideia de que os jovens podem mudar o mundo, 8% acreditam que não podem e 1% não sabe.

Dentre as formas de atuação que podem mudar o Brasil, 46% mencionaram a

participação e mobilização de ruas e outras ações diretas. 45% citaram a atuação em associações ou coletivos que se organizam de alguma forma. Em terceiro lugar, apareceram conselhos, conferências, audiências públicas ou outros canais de participação desse tipo com 36%. Ainda foi citada a atuação pela Internet, opinando sobre assuntos importantes ou cobrando os políticos e governantes por 35%. Também foi mencionada a atuação em partidos políticos por 30% dos jovens. 3% afirmaram que nada pode ser feito e 2% não sabem ou não responderam.

Com relação à participação em associações ou entidades, 20% participam de alguma, 26% não participam hoje, mas já participaram; 39% nunca participaram mas gostaria, 15% nunca participaram ou nem gostariam. 44% afirmaram reconhecer a importância da organização da sociedade em coletivos e movimentos sociais e 33% em partidos políticos para mudar e melhorar o país.

Quanto às ações do governo brasileiro para a juventude, 53% mostraram acreditar que o governo conhece as necessidades dos jovens, mas não faz nada a respeito, 20% afirmaram não saber se o governo tem ou não ações para a juventude, 18% acreditam que o governo apoia e promove ações voltadas para a juventude e 8% mencionaram que o governo não conhece nem se preocupa com as necessidades dos jovens. 44% afirmaram conhecer algum projeto ou programa do governo, sendo o “Projovem” o mais citado, por 19% dos entrevistados.

É possível perceber que fatores econômicos e sociais afetam profundamente a condição juvenil no cenário atual. O processo de globalização atinge os jovens por ser neste momento da vida que se delinea a vida adulta, através de estratégias de autonomia e emancipação, por isso se faz necessária uma atenção diferenciada à essa parte da população.

Após análise dos dados coletados, a SNJ (2015) concluiu que a juventude possui alto engajamento e interesse nas eleições, a maioria participa, já participou ou gostaria de participar de coletivos e movimentos sociais e entende esse resultado como uma reafirmação da necessidade de uma ampla agenda de políticas públicas voltadas para a juventude.

Analisando os dados desta pesquisa Severine Macedo, então responsável pela SNJ, concluiu que:

[...] a vida juvenil é composta por uma pluralidade de elementos e se desdobra em múltiplas trajetórias, inviabilizando qualquer tentativa de padronização da juventude e de simplificações que busquem um grande tema que responda as suas necessidades. Por isso, a pesquisa se debruça sobre as diferenças de faixa etária, sexo, cor/raça, situação de domicílio (campo e cidade) e renda. O trabalho abre inúmeras possibilidades de análise, mas deixa nítido como essa geração foi impactada pelas políticas de inclusão social – com destaque para a educação – e pela ampliação da democracia no país nos últimos anos. Por outro lado, também é cristalino que há limites e desigualdades que persistem neste processo e que há novas demandas oriundas da inclusão. A juventude pede novas respostas, ao mesmo tempo em que demonstra grande disposição de participar do debate político e de interferir diretamente nos rumos das transformações do país. O recado é claro: necessitamos de mais e melhores políticas (MACEDO, 2015, p. 4).

Em 2014 a SNJ, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República e em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), lançou o projeto “Juventude Viva”, que a SNJ (2015) define como um plano de ações de prevenção para reduzir a vulnerabilidade de jovens, especialmente os negros, às situações de violência física e simbólica. O guia de implementação deste projeto traz propostas de ações que possam ampliar as oportunidades de inclusão social e autonomia para os jovens.

Com tais políticas e programas o governo visa encaminhar ações que garantam a igualdade de acessos e oportunidades às diferentes características da população jovem do Brasil. No entanto, “juventude” é uma categoria social carregada de estereótipos que, muitas vezes, impedem que se possa lidar com a especificidade dos jovens. Estes estereótipos costumam associar a juventude às características como imaturidade, irresponsabilidade, individualismo e comportamentos de risco. Para Ortiz (2014, p.55):

[...] Tem-se uma espécie de ‘ideologia da imaturidade’, que naturaliza e justifica a ocupação preferencial dos espaços de poder pelo universo adulto e preconiza que as/os jovens não teriam preparo e experiência suficientes para discutir questões de interesse coletivo, lidar com a gestão pública e assumir cargos de responsabilidade. Além disso, fatores como a suposição de que a juventude é desinteressada por política e por temas ‘adultos’ e a falta de reconhecimento social de que expressões culturais próprias da juventude constituem atos políticos, contribuem para deslegitimar a participação desse segmento na esfera pública.

A juventude é, portanto, algo que se configura para além de uma faixa etária, num processo em que há a interface e a articulação de diversos elementos que constituem a autonomia material e afetiva dos sujeitos. Na obra organizada por Abramo e Branco (2005), alguns desses elementos são apresentados, como os relacionamentos afetivo-sexuais, a conjugalidade, a reprodução, a participação social, as práticas e espaços de cultura e entretenimento, a escolarização e a profissionalização.

Segundo dados da OIT, entre 2005 e 2011, em um contexto de crescimento econômico, o desemprego de jovens entre 15 e 24 anos diminuiu de 16,4% para 13,9%, mas, essa taxa continua sendo o dobro da taxa global e três vezes maior do que a taxa entre adultos. Cerca de seis, em cada 10 jovens que conseguem um emprego, estão em condições informais. O documento mostra que, no Brasil, a probabilidade de jovens ficarem desempregados – 20% – é superior ao resto da população – 7% (LEITÃO, 2014).

Apesar das defasagens e dívidas sociais, e também por conta delas, a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora. Segundo dados da pesquisa “Agenda Juventude Brasil” (SNJ, 2015) a grande maioria dos jovens, 65%, tem sua primeira inserção no mundo do trabalho mesmo antes de completar 18 anos de idade. Na zona rural, 47% dos jovens entram no mundo do trabalho antes dos 15 anos.

Uma das outras formas para enfrentar esse desafio foi, por parte do Ministério

da Educação, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) cuja tarefa é criar as estruturas necessárias para formular, implementar, fomentar e avaliar as políticas públicas voltadas para os grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos, como as pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental. A SECAD tem uma considerável produção de material didático para ser trabalhado com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os “Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1.º e o 2.º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos”, como foi designado este material tem o tema central “Juventude e trabalho”, considerando-se a importância que o trabalho tem no cotidiano dos alunos e na trajetória que fez com que ficassem fora da escola (SECAD, 2007).

A Pesquisa “Agenda Juventude Brasil” ainda revelou que entre os estratos sociais de baixa renda, 43% dos jovens foram até o ensino fundamental, 54% até o ensino médio e 4% até o ensino superior. Nos estratos médios, esses números são 23%, 64% e 13% respectivamente. Para a população de renda mais elevada, os números são significativamente melhores: 37% dos jovens declararam ter chegado ao nível superior (SNJ, 2015).

Nesta pesquisa, ao serem indagados sobre os programas governamentais que favorecem a juventude, os jovens entrevistados mencionaram entre os mais conhecidos e importantes, o Projovem, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Segundo Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p.405-406):

[...] verifica-se – ao mesmo tempo em que se percebem altas taxas de abandono – a ênfase na importância da escola para a vida do jovem, de maneira que juventude e escolaridade passam, em alguns momentos, a confundir-se, dada a organicidade dessas duas condições de vida na modernidade. Em face dessa contradição, cabe questionar, por exemplo, se estaria de fato havendo um esvaziamento de sentido da escola ou se não seria melhor reportarmos-nos a um deslocamento de significado do processo de escolarização em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade. De qualquer forma, apresenta-se a urgente necessidade de, articulando-se às análises com foco nas instituições e nas determinações econômicas, centrar as pesquisas atuais a respeito da escola de nível médio nos sujeitos e verdadeiros atores desse processo: os jovens que o frequentam.

Em relação à conceituação de desemprego, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) continua tendo como referência o 3º trimestre de 2016, usou-se de novos conceitos e definições, recomendações feitas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) na 19ª Conferência Internacional dos Estatísticos do Trabalho (CIET), realizada em Genebra no mês de outubro de 2013, com o propósito de desenhar o perfil das populações em idade de trabalhar e relacionar se esta se encontra inserida ou não no mercado de trabalho (IBGE, 2016).

De acordo como IBGE (2016), no tocante a PNAD, é considerada como pessoa

com idade para trabalhar, as pessoas com idade de 14 anos ou mais na semana de referência, tendo como condição de ocupação, ocupadas e desocupadas.

Entende-se por pessoa ocupada, as que na semana de referência, nesse período trabalhavam pelo menos uma hora por dia, sendo remuneradas em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios, entendidos como moradia, alimentação, roupas, treinamento entre outros, podendo ainda ser trabalho sem remuneração, dando assistência à atividade econômica de pessoa da família ou ainda, a alguém da família que tinha trabalho remunerado, no entanto, se encontrava afastada nessa semana (IBGE, 2016).

Entende-se por pessoas desocupadas, as que na semana de referência estavam sem trabalho nesse período e que tiveram algumas medidas efetivas para conseguir uma ocupação no período de referência de 30 dias e que estavam livres para ter uma ocupação na semana de referência, sendo ainda considerada como pessoas desocupadas, as sem trabalho na semana de referência e que não tomaram atitude eficaz para conseguir trabalho no período de 30 dias, por ter arrumado trabalho que iriam iniciar na semana de referência (IBGE, 2016).

De acordo com o IBGE (2016), a taxa de ocupação no 3º trimestre de 2016, foi estimada em 11,8%, esse índice representa um aumento de 0,5% em comparação ao 2º trimestre de 2016 (11,3%) e alta de 2,9% em relação ao 3º trimestre de 2015 (8,9%), foi constatado aumento da taxa de desemprego em todas as Grandes Regiões do Brasil.

No 3º trimestre de 2016, a taxa de desocupação entre a população de jovens com idade compreendida entre 18 a 24 anos de idade, ficou em 25,7%, um patamar muito superior à média geral, havendo uma grande discrepância entre as Regiões, no Sul foi de 17,1% e 29,5% no Nordeste (IBGE, 2016).

Sabendo que a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora, é importante considerar que cerca de 70% está empregada ou procurando emprego, tentando conciliar educação e trabalho. Por isso, é possível concordar com Marques (2014) quando afirma que os eventos que mais caracterizam a juventude, no Brasil de modo geral, são a escola e/ou a participação no mercado de trabalho.

Ainda considerando os dados da pesquisa “Agenda Juventude Brasil” é interessante notar que quase 90% dos jovens mencionaram que gostam ou gostavam de estudar quando estavam nessa situação. 66% afirmaram que gostariam de estudar até o Ensino Superior ou mais e apenas 9% dos jovens entrevistados não gostariam de estudar mais (MACEDO, 2015). Esses dados revelam que estudar é um anseio quase sempre não atingido por boa parte dos jovens brasileiros.

A educação profissional, segundo Morigi (2012), é uma das formas de promover a empregabilidade, combater o desemprego entre os jovens carentes, como forma de solucionar a defasagem entre educação e trabalho em um cenário em que a maioria dos países mais desenvolvidos tem promovido a integração entre o ensino secundário e o ensino técnico, sem prejuízo da formação geral inicial e preparo para

a cidadania.

A educação profissional tem sido apontada como uma das formas de reduzir a desigualdade social e contribuir para a redistribuição de renda de forma eficiente e eficaz. Porém, estas considerações precisam ser estudadas do ponto de vista das políticas públicas e dos sujeitos os quais essas políticas públicas visam atingir. É importante aprofundar na própria noção de empregabilidade que tem sido difundida.

Tem sido comum a produção e difusão de discursos midiáticos e político-partidários enfatizando a importância da educação, mas, na prática, as iniciativas e avaliações não têm nenhuma relação com as promessas de campanha.

Investimentos numa educação de qualidade se tornam essenciais para a conquista de objetivos estratégicos, como desenvolvimento econômico e progresso social, entretanto, é necessário que o poder público estabeleça mecanismos de políticas públicas para elaborar um planejamento inicial, mensuração e acompanhamento contínuo de metas e resultados alcançados, de modo que os investimentos sejam exitosos, tendo como resultados melhorias constantes da qualidade da educação e ajustada às necessidades da formação integral do educando e à ampliação da oferta.

No campo de políticas públicas é necessário privilegiar a elevação da escolaridade e de conhecimento dos sujeitos, sobretudo os jovens de baixa renda, contudo, não de modo meramente assistencialista, mas, como um meio de garantir oportunidades reais para a construção social, e ainda colaborar com a emancipação e com o desenvolvimento socioeconômico da sociedade (SOUZA, 2015).

A partir dos anos 1990, a rede de educação profissional de nível médio e superior têm priorizado as políticas públicas direcionadas à expansão, para atender a crescente demanda por educação profissional e, igualmente, como forma de oferecer base de sustentação ao modelo de desenvolvimento socioeconômico do país (PETEROSI, 2014).

Diante do exposto, o capítulo seguinte, trata a especificidade da rede federal de educação profissional e tecnológica, considerada fundamental na agenda das políticas educacionais para a inserção social dos jovens.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDE FEDERAL E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) - CÂMPUS SÃO PAULO - COMO CENÁRIO DA PESQUISA

A Rede Federal de ensino originou-se, como Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909, e foi historicamente considerada como instrumento de política voltado para as classes desprovidas. No entanto, em seu formato mais recente, a rede é organizada para ofertar educação superior, básica e profissional, sendo suas unidades pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, sendo conferida a oferta prioritariamente dos cursos técnicos e tecnológicos.

Na década de 1980, diante de um novo cenário econômico e produtivo foi estabelecido um modelo de desenvolvimento com base em novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Tendo como estratégia o atendimento dessa demanda emergente oriunda do setor produtivo e diante da nova conjuntura, as instituições de educação profissional procuraram se diversificar, por meio de programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta de educação em todos os níveis e em diferentes áreas do conhecimento (MEC, 2016).

Para Brezinski (2011), o cenário político brasileiro - compreendido entre os anos de 1995 e 2002 (gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC) - foi muito influenciado pela lógica neoliberal, com defesa do Estado mínimo; houve realização de muitas privatizações, altas taxas de inflação e desemprego, pela elevada dívida externa e crises econômicas. A educação profissional ficou estagnada e caracterizada por carência de políticas e de falta de investimentos, foi refletido até mesmo numa eventual possibilidade de sua privatização.

No cenário seguinte, compreendido entre os anos 2003 de 2010 (gestão do Governo Lula), ocorreu o caminho inverso do que estava ocorrendo no cenário anterior. Neste período foi concedido espaço para reflexão crítica em relação à conjuntura anterior, de modo a propor mudanças e contribuir com modificações voltadas ao fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), recuperação do crescimento econômico, bem como implantação do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BREZINSKI, 2011).

A Rede Federal se configura no contexto vigente como importante estrutura, composta, também, por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, no entanto, oferecem educação profissional em todos os níveis. Estão inclusos na Rede: dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e

uma Universidade Tecnológica. A Figura 2 mostra a distribuição das unidades da rede Federal em todo o território nacional.

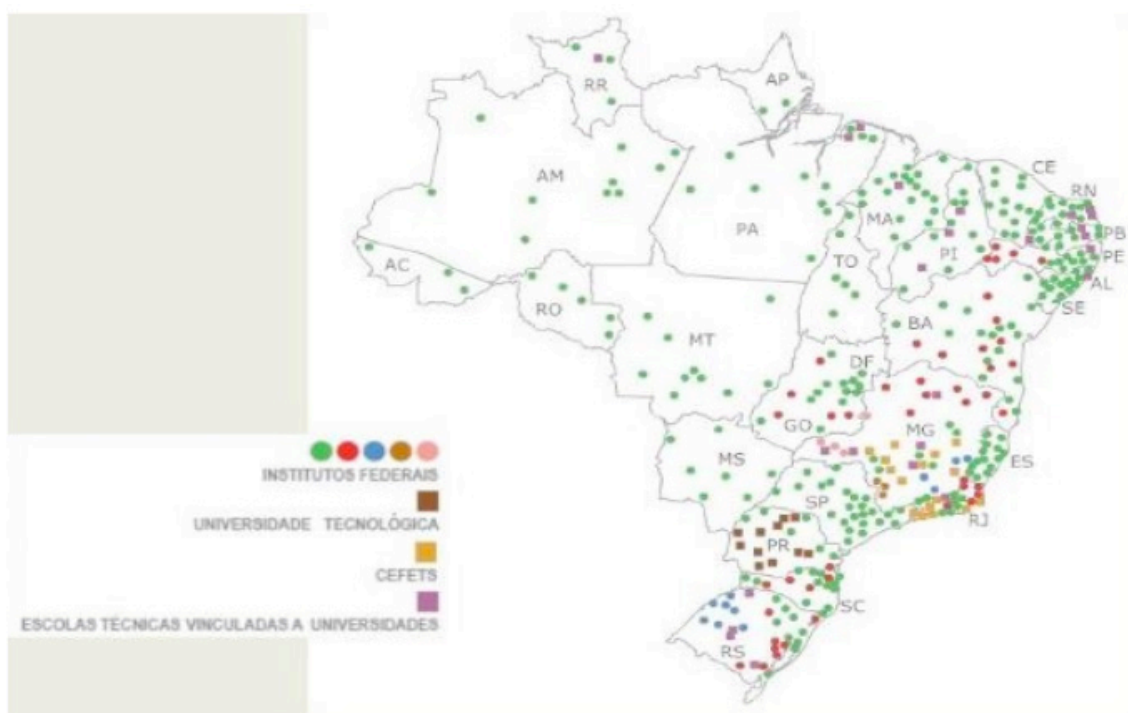


Figura 2 – Mapa da distribuição das unidades da Rede Federal de Educação, Profissional Científica e Tecnológica no território nacional

Fonte: Rede Federal (SETEC, 2008)

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim designada, foi criada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A Rede é vinculada ao Ministério da Educação, sendo constituída a partir do potencial instalado das seguintes instituições: - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); Escolas Técnica Federais; Agrotécnicas e vinculadas à Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); e Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Com fulcro na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os institutos federais - para efeito de regulação, avaliação e supervisão - são instituições de educação superior, equiparadas às universidades federais que têm o reitor como o cargo de dirigente máximo de cada instituto. Aos institutos, no âmbito de suas atuações, são conferidos serem acreditadores e certificadores de competências profissionais. Têm autonomia para criar e extinguir cursos, dentro dos limites de sua área de atuação territorial, adquirindo ainda competência para registrar diplomas dos cursos neles oferecidos, com autorização do seu Conselho Superior, inclusive na oferta de curso de educação a distância (BRASIL, 2008).

Os institutos federais têm como finalidade e características ofertar educação

profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, ensino técnico, superior, especialização, mestrado e doutorado, cursos de tecnologia, bacharelados e de licenciaturas. Têm como norte a formação e a qualificação de cidadãos, capacitando-os para atuarem em diversos setores da economia contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento local, regional e nacional. E, ainda, propor estratégias para a elaboração e a execução de programas de extensão, divulgações científicas e tecnológicas, estimular as pesquisas aplicadas, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são instituições de educação transversal e verticalizada, que oferecem numa mesma estrutura desde a educação profissional técnica de nível médio até os programas de doutorado. Contudo, a prioridade da quantidade de vagas ofertadas é para o nível médio. O Art. 8º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, regulamenta que, em cada exercício, ou seja, em cada ano, deverá se garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender, prioritariamente e na forma de cursos técnicos integrados, os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos e 20% destinado a cursos de licenciaturas, sendo o restante das vagas dos cursos completados com oferta de cursos de tecnologias, engenharias e bacharelados (BRASIL, 2008)

No ano de 2005, por meio do Plano de Expansão da Rede Federal, o governo efetivou a construção de 65 unidades de ensino; no ano de 2007, as realizações voltaram a fazer parte do governo, que previu a construção até o ano de 2009, de mais 150 unidades de ensino. Para tanto, foram previstos investimentos no valor de R\$ 750 milhões para as obras e R\$ 500 milhões por ano para o custeio de salários de professores e funcionários a serem contratados por concurso público.

Levando em conta a primeira e segunda fase de expansão foram acrescentadas, além das 160 mil vagas, mais 274 mil vagas, o que significou um aumento, em média, de 171%, sendo que a meta era chegar ao ano de 2010, com uma oferta em torno de 500 mil vagas em todo território nacional.

Segundo Pacheco, Caldas e Domingos Sobrinho (2012), no período compreendido entre 1909 a 2002, o número de unidades da Rede Federal no país não ultrapassou as 140 unidades e com o plano de expansão a meta alcançou 354 unidades até o ano de 2010.

A Rede Federal tem passado pelo maior processo de expansão de sua história. De 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010 o número de unidades construídas chegou a um patamar de 356; de 2011 a 2014 o número aumentou para 578 unidades e no período entre 2015 e 2016, chegou a um total de 644 câmpus em funcionamento em todo país (MEC, 2016).

A Figura 3 apresenta um gráfico com a representação do crescimento da Rede Federal de 1909 (ano da criação) até o ano de 2016.

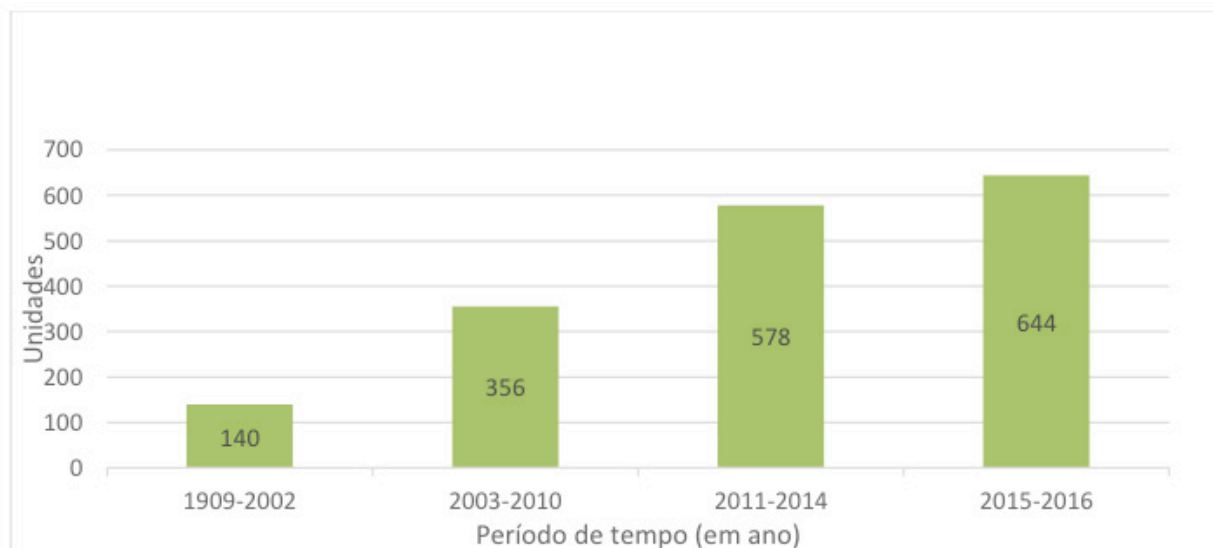


Figura 3 – Gráfico com a representação do crescimento da Rede Federal de 1909 (ano da criação) até o ano de 2016

Fonte: Adaptado pelo Autor da SETEC (2016)

Para um município ou uma mesorregião serem contemplados com a instalação de uma nova unidade de ensino, via processo de expansão, são utilizados dados estatísticos de instituições como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), entre outros, de modo que possam ser obtidos critérios técnicos confiáveis, que visem identificar as mesorregiões e as cidades com realidades mais condizentes para a construção de uma nova unidade de ensino.

Delgado e Gomes (2015) realizaram um estudo documental, tendo como recorte temporal a criação dos Institutos Federais (IFs), baseado em três documentos que abordam o Instituto Federal como um todo e outro que aborda de maneira específica o Projeto Institucional do IFSP, a saber:

Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica (Pacheco, [2008]); b) Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções e diretrizes (Brasil, 2010); c) Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões (Silva, 2009); Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para um período de 5 anos compreendido entre dos anos de 2014-2018 (DELGADO; GOMES, 2015, p.93).

Segundo Delgado e Gomes (2015), constata-se que a Rede Federal é um modelo de instituição de educação que se pretende inovadora; é estruturada por meio da transversalidade e de maneira verticalizada, ou seja, uma única instituição oferece cursos técnicos, de tecnologia, de graduação em diferentes modalidades como bacharelados, licenciaturas e engenharia, de especialização e de pós graduação, o que torna possível o uso de laboratórios e de apoio à pesquisa em todos os níveis e modalidades de ensino, desde o ensino técnico até o stricto sensu, aumentando os laços humanos e usando a diversidade e a pluralidade de ideias para a construção

de novos conhecimentos.

Pacheco (2008) afirma que o Instituto Federal, segundo consta em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), como instituição transversal e verticalizada, proporciona aos professores, técnicos administrativos e ao corpo discente uma importante desenvoltura e aquisição de conhecimentos para atuarem de maneira mais articulada, o que contribui para a superação de um modelo limitado e caracterizado pela padronização disciplinar, o que difere um pouco da proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP apresentada mais à frente.

Ainda para Pacheco (2008), a estrutura transversal e verticalizada dos IFs tem contribuído para uma formação cada vez mais baseada na diversidade cultural, o que capacita o educando para lidar com situações novas, com o inusitado, com a melhoria da capacidade reflexiva, criativa e, conseqüentemente, com maior autonomia do aluno.

O Instituto Federal oferece numa mesma estrutura o ensino articulado entre pesquisa e extensão, em todos os níveis e modalidades de ensino, além de oferecer EPT baseada em ciências aplicadas, tendo como horizonte contribuir com a formação humanística, preparar o estudante para a vida cidadã, para emancipação do indivíduo e para o mundo do trabalho, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento social do território onde cada câmpus está inserido.

A inovação não fica restrita apenas a caracterizar a política da EPT e a própria organização dos IFs; também fariam parte do rol de frutos esperados da ação educativa, da pesquisa e da extensão a produção de inovações e a transferência de tecnologias que possam gerar mudanças na qualidade de vida das pessoas. A tecnologia é compreendida como elemento transversal presente na tríade ensino, pesquisa, e extensão, ultrapassando os limites da simples aplicação técnica, ampliando-se aos aspectos socioeconômicos e culturais (DELGADO; GOMES, 2015, p.100-101).

Pode-se compreender que a inovação está presente em vários aspectos da instituição, indo desde os projetos internos e ações educativas até um panorama mais genérico, como uma abordagem de políticas públicas institucionais de maneira cooperativa, com envolvimento mútuo e transferência de tecnologias entre instituições.

Pacheco (2008, p. 15) afirma que: “os Institutos revelam-se espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros”.

A EPT deve, na medida do possível, cooperar para o desenvolvimento de um projeto social educacional visando uma sociedade justa, inclusiva e com justiça social, baseada na igualdade socioeconômica, de modo a construir ou desconstruir conceitos, tendo como horizonte contribuir para uma vida plena, para a emancipação do indivíduo, o fortalecimento da democracia, seja no contexto local, regional e nacional.

No conceito de inclusão, temos que abrigar o combate a todas as formas de

preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual (PACHECO, 2008, p. 6-7).

O modelo de educação norteado pela inclusão e relatado por Pacheco (2008) não tem sido caracterizado, de certa forma, do ponto de vista territorial ou nacional; é pautado por princípios de relevância universal, de modo, a levar em consideração o respeito ao próximo nas questões ligadas à etnia, crença, classe social, área geográfica, solidariedade humana, orientação sexual e, inclusive, às questões relacionadas à preservação ambiental.

A perspectiva do compartilhamento do real não pode e não deve ser contraposta com a simulação dessa vivência, exige postura dialógica e de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo. Além do mais, traz em seu seio o comprometimento de todos com o exercício da cidadania. Articular e organizar os saberes instaura-se como grandes preocupações dos Institutos Federais como rede social (BRASIL, 2010, p.25).

O modelo educacional e o projeto social, propostos e em construção pelos Institutos Federais, contemplam o reconhecimento e a edificação a partir da riqueza da diversidade cultural, de modo que o indivíduo não se adapte a um determinado ambiente, mas, que cada cidadão construa o seu próprio ambiente, levando em conta a contribuição cultural e a pluralidade de ideias na estruturação de uma rede social, com base na participação e contribuição de todos.

4.1. Estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São

Paulo

No IFSP o cargo máximo ocupado na estrutura administrativa é o de Reitor, (Cargo de Direção I); o Conselho Superior (CONSUP) é uma órgão normativo, consultivo e deliberativo, que está na mesma linha do Cargo de Reitor, sendo ainda a Reitoria composta por cinco pró-reitorias, a saber: Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitoria de Educação, Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, tendo como gestor, o Pró-Reitor (Cargo de Direção II). As pró-reitorias têm como função oferecer suporte administrativo aos 36 câmpus dentro de sua área de atribuições e segundo competências e funcionalidades de cada uma, apesar delas darem suporte aos câmpus. No entanto, os câmpus hierarquicamente são também subordinados diretamente à Reitoria; o diretor de cada câmpus ocupa cargo de direção de mesmo nível que um pró-reitor, (CD-2), ou seja, cada câmpus está na mesma linha hierárquica que uma pró-reitoria, no entanto, as atribuições de um pró-reitor e as de diretor geral de câmpus são distintas. As pró-reitorias, assim como os câmpus, têm suas próprias estruturas funcionais, subdivididas em diretorias, diretorias adjuntas

e coordenadorias; as estruturas físico-administrativas tanto dos câmpus como das pró-reitorias costumam passar por mudanças, sobretudo por motivos de mudanças dos seus dirigentes máximos, seja Reitor no caso da Reitoria, de diretor geral, no caso dos câmpus ou de pró-reitor, no caso de pró-reitoria. Ressalta-se que todos esses gestores, são escolhidos por meio de eleições, com mandatos de quatro anos, com direito a ser reeleito por mais quatro anos, tendo como votantes, os alunos e os funcionários.

A Figura 4 apresenta a estrutura do IFSP por meio de um organograma simples.

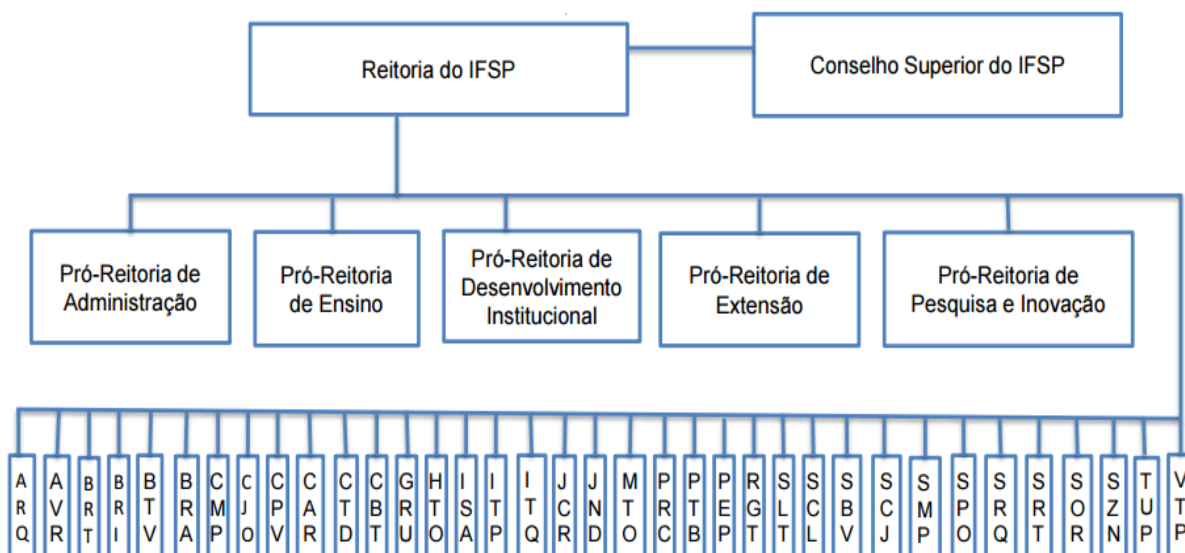


Figura 4 – Organograma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Fonte: Adaptado de IFSP (2017).

O Quadro 1 mostra o significado de cada sigla contida na Figura 4.

| Siglas oficiais dos câmpus do IFSP | Nome dos câmpus do IFSP por ordem alfabética |
|------------------------------------|--|
| ARQ | Araraquara |
| AVR | Avaré |
| BRT | Barretos |
| BRI | Birigui |
| BTV | Boituva |
| BRA | Bragança Paulista |
| CMP | Campinas |
| CJO | Campos do Jordão |
| CPV | Capivari |
| CAR | Caraguatatuba |
| CTD | Catanduva |
| CBT | Cubatão |
| GRU | Guarulhos |
| HTO | Hortolândia |
| ISA | Ilha Solteira |

| | |
|-----|-----------------------|
| ITP | Itapetininga |
| ITQ | Itaquaquecetuba |
| JCR | Jacareí |
| JND | Jundiaí |
| MTO | Matão |
| PRC | Piracicaba |
| PTB | Pirituba |
| PEP | Presidente Epitácio |
| RGT | Registro |
| SLT | Salto |
| SCL | São Carlos |
| SBV | São João da Boa Vista |
| SJC | São José dos Campos |
| SMP | São Miguel Paulista |
| SPO | São Paulo |
| SRQ | São Roque |
| SRT | Sertãozinho |
| SOR | Sorocaba |
| SZN | Suzano |
| TUP | Tupã |
| VTP | Votuporanga |

Quadro 1 - Relação dos câmpus do IFSP no Estado de São Paulo

Fonte: Adaptado de IFSP (2017)

4.2. Estrutura Administrativa do Câmpus São Paulo

No Câmpus São Paulo, o cargo mais elevado na hierarquia de um câmpus é o de Diretor Geral do Câmpus (DRG), ocupante de cargo de direção nível II (CD-2). É seguido pela Vice Direção Geral (VDG), ocupante de cargo de direção de nível III (CD-3) e os órgãos colegiados: CONCAM – órgão normativo, consultivo e deliberativo; CONDIR – órgão consultivo; e NAPNE – órgão consultivo.

Os diretores de setores dos câmpus, assim como de setores da Reitoria se encontram no nível III (CD-3), sendo os diretores adjuntos classificados como nível IV (CD-4), que são superiores hierárquicos de coordenadores, ou seja, Funções Gratificadas (FG) que, por sua vez, são subdivididas em função gratificada de nível I, II, III ou IV, o correspondente a (FG- 1, 2, 3 e 4), conforme Figura 5 que apresenta o organograma do Câmpus São Paulo.



Figura 5 – Organograma do Câmpus São Paulo do IFSP

Fonte: IFSP (2017)¹

O Quadro 2 mostra a relação dos setores que compõem o Câmpus de São Paulo, conforme apresentado na Figura 5.

| Siglas | Nomes dos setores que compõem o Câmpus São Paulo |
|--------|---|
| DRG | Diretoria Geral do Câmpus |
| VDG | Vice Diretoria Geral |
| CONCAM | Conselho de Câmpus |
| CONDIC | Conselho de Diretores do Câmpus |
| NAPNE | Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais |
| GDG | Chefia de Gabinete da Diretoria Geral |
| CPT | Coordenadoria de Protocolo |
| CAR | Coordenadoria de Arquivos |
| COS | Coordenadoria de Comunicação Social |
| CRA | Coordenadoria de Recursos Audiovisuais |
| DTI | Diretoria de Tecnologia da Informação |
| CTI | Coordenadoria de Tecnologia da Informação |
| CGR | Coordenadoria de Gerenciamento de Rede |
| CSI | Coordenadoria de Sistemas de Informação |
| DAC | Diretoria Acadêmica |
| DGP | Diretoria de Gestão de Pessoas |
| DAD | Diretoria Administrativa |
| DPE | Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós Graduação |
| DEN | Diretoria de Ensino |
| CD | Cargo de Direção, nível, 2, 3 e 4 (lembrando que nível 1 é do Reitor) |

1. Em março de 2017 este organograma encontra-se ainda em construção.

| | |
|----|---------------------------------------|
| FG | Função Gratificada, nível 1, 2, 3 e 4 |
|----|---------------------------------------|

Quadro 2 - Relação dos setores que compõem o Câmpus São Paulo

Obs.: A COS, GDG, e DTI são órgãos de apoio ligados diretamente a Diretoria do Câmpus.

Fonte: Adaptado de IFSP (2017)

4.2.1. Atividades realizadas pelo Câmpus São Paulo voltadas à formação cidadã no ano de 2011

O Câmpus São Paulo, no ano de 2011, com apoio do IFSP ampliou a oferta de cursos, inclusive do segmento de Educação a Distância (EaD), as bolsas de Iniciação Científica e o Programa “Ciência Sem Fronteira” para alunos engajados em programas de pesquisa e inovação, tendo como norte o desenvolvimento da sociedade (IFSP, 2012).

O Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do qual o Câmpus São Paulo também faz parte, contou com intensa participação da comunidade, intermediada pela Pró-Reitoria de Extensão, em consonância com as políticas públicas federais direcionadas aos jovens em situação de vulnerabilidade social (IFSP, 2012).

Podem ser destacadas algumas ações propostas e desenvolvidas no IFSP Câmpus SP entre 2011 e 2015 que mostram-se relevantes na perspectiva de uma formação ampla, com vistas ao exercício pleno da cidadania. No ano de 2011 o Câmpus São Paulo desenvolveu as seguintes ações:

- 7ª edição do concurso cultural: “Ler e Escrever é Preciso”, realizado pelo Instituto Ecofuturo e patrocinado pela empresa Suzano Papel e Celulose, com apoio do Ministério da Cultura, com fulcro na Lei de Incentivo à cultura.
- Realização de projeto sobre Dengue, envolvendo oficinas sobre o tema e conscientização da comunidade.
- Promoção do “Fórum da Educação Profissional de Nível Médio: novas diretrizes”, no qual foram apresentados trabalhos, relatos de experiências e resultados de pesquisas envolvendo o ensino técnico. Nesse evento, foram realizados também comentários e debates acerca do tema, bem como a função do IFSP na condição de ofertante de educação profissional.
- Palestras periódicas de conscientização contra o uso de drogas. (IFSP, 2012)

4.2.2. Atividades realizadas pelo Câmpus São Paulo voltadas à formação cidadã no ano de 2012

- Realização da 7ª Olimpíada do Conhecimento no Anhembi.
- Os estudantes do Curso Técnico em Eletrônica representaram o IFSP na

competição prática da Olimpíada Brasileira de Robótica.

Realização do Projeto Café Filosófico, com a proposta de abrir espaço ao pensamento crítico-reflexivo, compartilhamento de ideias e interação com alunos de diferentes cursos; também como forma de promover o conhecimento interdisciplinar. (IFSP, 2013)

4.2.3. Atividades realizadas pelo Câmpus São Paulo voltadas à formação cidadã no ano de 2013

- Exposição de um grupo especializado em oferecer reflexões sobre escolha profissional. Trata-se de um projeto voltado para a orientação profissional dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados.
- Palestra realizada pelo Prof. Simão Pedro, sobre a importância de promover a coleta de lixo e a reciclagem, e também sobre a necessidade da iluminação pública como forma de combater a criminalidade.
- Apresentação de Cinema no Câmpus São Paulo, intitulado “O Jovem Einstein”, por meio do Projeto “Cultura na Federal”.
- Realização da 1ª Amostra de Arte do IFSP, intermediada pela Coordenadoria de Códigos e Linguagens; Evento comemorativo do dia da Consciência Negra (IFSP, 2014c).

4.2.4. Atividades realizadas pelo Câmpus São Paulo voltadas à formação cidadã no ano de 2014

- Semana de Reflexão: “Resistência e Memória: 50 anos do Golpe Militar”.
- Projeto “Cultura na Federal”.
- “I Seminário sobre Diversidade Cultural e Educação”. Realização do I Congresso Extensão e I Amostra de Arte e Cultura do IFSP.
- Criação e Formalização do Coral do IFSP, São Paulo, como forma de integrar a comunidade interna e externa do Câmpus São Paulo; Realização da Semana Nacional (IFSP, 2015).

4.2.5. Atividades realizadas pelo Câmpus São Paulo voltadas à formação cidadã no ano de 2015

- Campanha para redução do uso de copos descartáveis no Câmpus São Paulo juntamente com o IFSP. Foram distribuídas canecas ecológicas aos alunos, servidores e funcionários de empresas terceirizadas.
- I Seminário do Mundo do Trabalho: Economia Solidária.
- Realização do II Seminário do IFSP sobre Diversidade Cultural e Educação.

- II Congresso de Extensão e II Mostra de Arte e Cultura (IFSP, 2016).

4.3. O IFSP - Câmpus SP: histórico da origem do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo.

O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) tem suas origens históricas intimamente ligadas ao Câmpus São Paulo, devido ao fato deste ter surgido a partir das estruturas da primeira escola técnica da União no Estado de São Paulo e pertencente ao sistema; foi instituído pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria no âmbito nacional as Escolas de Aprendizes Artífices, cujo início das atividades ocorreu no ano de 1910. É caracterizada inicialmente como escola técnica e direcionada às crianças e adolescentes órfãos ou carentes. Os primeiros cursos ofertados foram: Torneria, Mecânica e Eletricidade, além de oficinas direcionadas como Carpintaria e Artes Decorativas, destinadas a um corpo discente de aproximadamente uma centena de aprendizes (IFSP, 2014b).

Após seu início como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, em 1937, passou a se chamar Liceu Industrial de São Paulo. Em 1942, Escola Industrial de São Paulo e em 1965, Escola Técnica Federal de São Paulo (IFSP, 2014a).

No ano de 1999, por meio de um Decreto sem número, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, oficializou a mudança da denominação de Escola Técnica Federal para Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de São Paulo (CEFETSP), uma vez que a escola sofria a influência do Decreto nº 2.208/97, no qual os sistemas de âmbito Federal, Estadual e Privado eram obrigados a oferecer ensino técnico modular, de maneira excluída das disciplinas de formação geral (IFSP, 2014a).

Ressalta-se que, no período de criação do CEFET-SP, em 1999, em todo o Estado de São Paulo havia somente três unidades, sendo uma na Capital, uma no Município de Cubatão e outra no Município de Sertãozinho.

O CEFET-SP passou a oferecer cursos superiores na Unidade Sede (atual Câmpus São Paulo) no período compreendido entre 2000 e 2008, teve a implementação de cursos direcionados à formação de tecnólogos, alinhados com as demandas das áreas da indústria e de serviços, além de cursos de Licenciaturas e de Engenharias (IFSP, 2014b).

Ao longo de sua trajetória, em função de reformas políticas educacionais, a Rede Federal passou por várias denominações; durante certo tempo ofertou a educação técnica, com o passar do tempo passou a ofertar outros níveis de educação, no entanto, sempre referenciada enquanto escola pública vinculada à União e prestigiada pela sociedade paulistana (IFSP, 2014b).

Atualmente, localizado na Rua Pedro Vicente, nº 625, no Bairro do Canindé, o Câmpus São Paulo, além de ser a maior estrutura do IFSP, também atende o maior

número de alunos. Hoje o local, de maneira compartilhada, também abriga a sede da Reitoria da Instituição (IFSP, 2014b).

No final de 2008, com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, os CEFET-SP foram transformados em IFSP, neste contexto, o Câmpus São Paulo tem tido algumas vantagens de ser maior em números absolutos em relação aos outros câmpus do IFSP, pelos seguintes motivos: o Câmpus São Paulo tem um histórico fortemente vinculado à Rede Federal de Educação Profissional, desde o surgimento da Rede Federal, a então “Escola de Aprendizizes e Artífices” criada pelo Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, passou por outras denominações, até que em 1997, passou a ser a sede de gestão dos CEFETs do Estado de São Paulo. Até hoje ele funciona na mesma estrutura física da Reitoria do IFSP e, a partir da estrutura existente de sua gestão, equipe de professores e aparato administrativo, foi dando suporte para a construção e funcionamento de novos câmpus, o que, de certa forma, o faz ser considerado como uma espécie de “Câmpus Pai”, pois, a partir dele são oferecidas condições para o surgimento de outros, apoiado por meio de investimentos de governos federais de diferentes períodos. O Câmpus São Paulo oferta educação desde curso técnico de nível médio à pós-graduação, ofertando, igualmente, educação profissional e tecnológica e outras modalidades de ensino, como licenciaturas, bacharelados, arquitetura e engenharias (IFSP, 2016b).

4.3.1. Métricas de qualidade da educação ofertada pelo IFSP

Com relação às métricas de qualidade no ano de 2013 o Câmpus São Paulo, numa escala de 0 a 1.000 pontos, obteve uma média de 608,35 nas provas objetivas do ENEM. O IFSP ficou atrás apenas do Câmpus Cubatão, que obteve uma média de 615,37 nas provas objetivas (INEP, 2014).

No ano de 2014, o Câmpus São Paulo teve a maior média nas provas objetivas do ENEM, (637,81 pontos), em relação aos outros Câmpus do IFSP participantes do ENEM, o que possibilitou uma classificação de 284º, num universo de quase 15 mil escolas em todo Brasil (G1.GLOBO, 2015).

No ano de 2015, mais uma vez o Câmpus São Paulo teve a maior média de pontos entre os outros câmpus do IFSP, uma média de 645,12 pontos nas provas objetivas, o que lhe garantiu uma classificação de 211º num universo de 14.998 escolas participantes do ENEM em todo o Brasil (G1.GLOBO, 2016).

Além do mais o corpo docente e discente são estimulados, por meio de políticas educacionais, a elaborarem produções científicas, estes são contemplados com programas de incentivos à capacitação e qualificação para professores e funcionários, restaurante universitário, mais de 90% dos professores trabalham em regime de dedicação exclusiva e a grande maioria dos professores têm titulação de mestre ou doutor. No Câmpus há quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* e quatro cursos de pós graduação *latu sensu*, bolsa de extensão e pesquisa para

alunos, ações de cidadania, bolsa de incentivo à permanência para alunos oriundos de família de baixa renda. São baixas as taxas de evasão, em média 20 alunos por turma.

O Quadro 3 aborda a relação de cursos de educação profissional de nível técnico e tecnológico, organizados por eixos tecnológicos.

| Eixo Tecnológico | Nome dos Cursos |
|----------------------------------|---|
| Controle e processos industriais | Técnico em Eletrônica (integrado) Técnico em Eletrotécnica (integrado, concomitante ou subsequente) Técnico em Mecânica (integrado) Graduação: Tecnologia em Sistemas Elétricos Graduação: Tecnologia da Automação Industrial Graduação: Tecnologia em Gestão da Produção Industrial |
| Informação e comunicação | Técnico em Informática (integrado) Técnico Telecomunicações (concomitante ou subsequente) Graduação: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas |
| Turismo, hospitalidade e lazer | Graduação: Tecnologia em Gestão de Turismo |
| Infraestrutura | Técnico em Edificações (concomitante ou subsequente) |
| Gestão e negócio | Técnico em Qualidade (PROEJA integrado) |

Quadro 3 - Cursos da educação profissional e tecnológica ofertados pelo Câmpus São Paulo organizados por eixo tecnológico

Fonte: Adaptado pelo Autor de IFSP (2016b).

O Quadro 4 mostra os cursos oferecidos pelo IFSP - Câmpus-SP, nas modalidades de graduação (bacharelado e licenciatura), especialização (*latu sensu*) e de pós-graduação (*stricto sensu*).

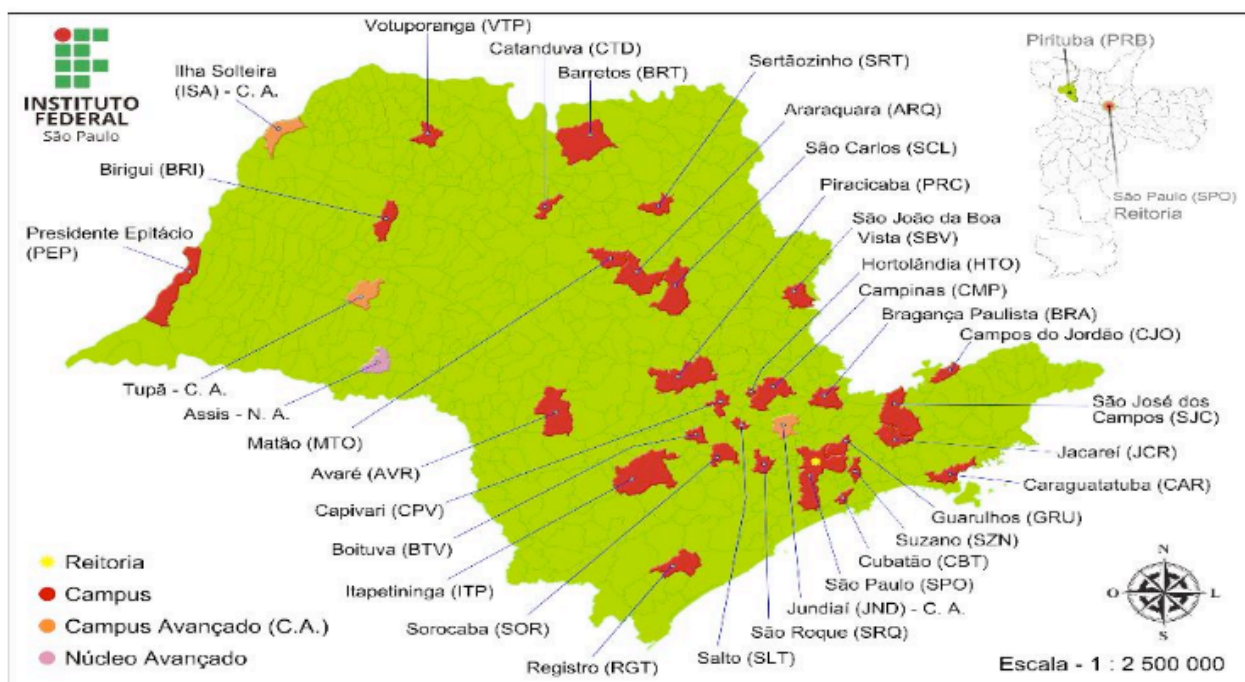
| Tipo de Curso | Nome do Curso |
|---------------|---|
| Bacharelado | Arquitetura e Urbanismo Engenharia Civil Engenharia de Controle e Automação Engenharia de Produção Engenharia Eletrônica |
| Licenciatura | Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Física Licenciatura em Geografia Licenciatura em Letras Licenciatura em Matemática Licenciatura em Química |

| | |
|------------------------------|---|
| Pós-graduação: Lato sensu | Especialização em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA - PROEJA Especialização em Aeroportos – Projeto e Construção Especialização em Gestão da Tecnologia da Informação |
| Pós-graduação: Stricto sensu | Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) Mestrado Acadêmico em Engenharia Mecânica |

Quadro 4 – Cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) oferecidos pelo IFSP - Câmpus SP

Fonte: Adaptado pelo Autor de IFSP (2016b).

A Figura 6 mostra a localização dos câmpus do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, por municípios.



Elaboração cartográfica: Leandro Henrique da Silva. Arte Final: Vitor Hugo de Rosa. Softwares: Phlcarto / Inkscape
Fonte: SIMEC/IBGE/PRE, fevereiro 2016.

Figura 6 – Mapa de localização dos câmpus do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, por municípios.

Fonte: IFSP (2016)

Segundo Delgado e Gomes (2015), há um descompasso em relação ao posicionamento defendido por Eliezer Pacheco e os conteúdos constantes nos “documentos base” e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSP. A diretriz

geral enfoca direcionamentos relacionados à educação e pesquisa, no sentido de contribuir com o desenvolvimento local e regional onde os câmpus estão inseridos, sobretudo, quanto à formação do estudante não estritamente ligada às questões econômicas e de mercado. No PPI do IFSP aparece, de forma contundente, a função de formar profissionais para atender os objetivos das demandas oriundas do setor produtivo (embora, também se posicione contra uma formação meramente instrumental) imposta pelo mercado de trabalho.

Há incongruências entre o que foi proposto nos “documentos base” e o PPI, conforme relata Delgado e Gomes (2015):

É importante observar que, apesar de a Setec/MEC (leia-se Pacheco) ter sublinhado a tônica de não se ter uma política educacional submetida a exigências do capital, ou seja, de ofertar uma educação como ‘meramente instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos’, já no PPI pode se verificar um distanciamento desse posicionamento, dada a premente exigência de profissionais adaptados às necessidades de mercado. Verifica-se, assim, uma contradição com aquela postura inicial presente nos ‘documentos base’, de uma formação mais direcionada ao cooperativismo e à economia solidária, por exemplo, além de não tocar no assunto de como poderia ocorrer a chamada inserção alternativa à vida produtiva (DELGADO; GOMES, 2015, p. 108).

Diante do exposto pode se concluir que serão necessárias novas discussões referentes aos conteúdos e propostas nos “documentos base” e no PPI, de modo que se possa clarificar diretrizes nacionais e locais, tendo como norte a construção de um embasamento sólido para dar suporte à criação de políticas públicas eficazes que possibilitem avanços nas questões referentes à inserção social e na integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Trata-se, portanto, de criar as bases legais e institucionais que propiciem ao estudante uma formação emancipatória e de qualidade que, de fato, seja capaz de contribuir com a redução das desigualdades sociais.

Para Delgado e Gomes (2015), há uma aproximação nos “documentos base” e no PPI somente nas questões referentes aos princípios norteadores de uma gestão democrática e de autonomia Institucional, conforme estabelecido no texto legal da criação do Instituto Federal. Neste sentido o PPI estabelece diálogo e aproxima os conteúdos abordados nos “documentos base”, mais especificamente no que se refere ao entendimento de educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura com fonte de “formação integradora”.

4.4. Atividades, ações e eventos desenvolvidos pelo Câmpus São Paulo voltados à formação da cidadania

O Câmpus São Paulo, conjuntamente com o IFSP, tem um setor administrativo denominado “Ouvidoria”, que atende tanto o público interno (alunos e servidores) quanto o público externo (cidadãos de modo geral); público esse que tenha interesse

em fazer denúncia como: comunicação de prática de ato ilícito cuja solução dependa da atuação de órgão de controle interno ou externo; reclamação: demonstração de insatisfação relativa a serviço público; solicitações: requerimento de adoção de providência por parte da Administração; sugestões: contribuição para a melhoria na prestação do serviço público; ou promover elogios como: demonstração, reconhecimento ou satisfação sobre o serviço oferecido ou atendimento recebido. Salienta-se que os critérios e posicionamentos adotados pela Ouvidoria referem-se a uma exigência imposta à Reitoria do IFSP e a outros institutos federais, por meio do Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria-Geral da União (IFSP, 2017)

Em relação à gestão e aos serviços públicos prestados, a Ouvidoria preserva as identidades dos envolvidos e mantém sigilo absoluto no tocante às informações tratadas. No âmbito das suas atribuições, a Ouvidora pública federal, ao atender o público, compromete-se em usar linguagem cidadã, ou seja, comunicação de maneira simples, clara, concisa e objetiva, levando em consideração o contexto sociocultural do interessado, tendo como propósito facilitar a comunicação e o entendimento mútuo (IFSP, 2017).

4.5. Pesquisando egressos do IFSP - Câmpus-SP

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Câmpus São Paulo do Instituto Federal, ofertados no período de 2008 a 2013 foram: Mecânica, Eletrônica, Eletrotécnica e Informática, lembrando que no ano de 2009 deixou de ser oferecido o curso técnico integrado ao ensino médio em Telecomunicações e, por outro lado, passou a ofertar o curso de Informática; este, por sinal, no recorte deste estudo tem sido o curso com a relação candidato-vaga mais alta.

No primeiro e segundo semestres de cada ano, o Câmpus São Paulo costuma oferecer vagas de cursos técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Telecomunicações no período da noite, com duração de quatro semestres, ou seja, de maneira concomitante ou subsequente ao ensino médio; objetiva, assim, atender interesses e expectativas de jovens e adultos que se encontram inseridos no mercado de trabalho, mas, que estão em busca de uma especialização num eixo ou área técnica.

O objeto desta pesquisa é o ensino técnico integrado ao ensino médio oferecido aos alunos jovens e egressos do ensino fundamental e a relação desses cursos com a empregabilidade, a inserção social e a cidadania dos concluintes de tais cursos; cursos que, de modo geral, objetivam a qualificação para a inserção dos jovens no mundo do trabalho com formação profissional de nível médio.

Como os cursos técnicos integrados ao ensino médio têm duração de quatro anos, os alunos que ingressaram entre 2008 e 2013 concluíram seus cursos entre 2011 e 2015. No ano de 2013 esses cursos passaram a ser ofertados em período integral e com duração de três anos; já no ano de 2015 houve uma dupla saída de

egressos: os que ingressaram no ano de 2012 e os que ingressaram no ano de 2013, uma vez que, nesse ano, o tempo para conclusão passou a ser de três anos.

As tabelas que seguem apresentam dados estatísticos ano a ano dos alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Câmpus São Paulo do Instituto Federal, entre os anos de 2008 e 2013, considerando que esses alunos ingressantes só se tornaram egressos entre os anos de 2011 e 2015, (recorte temporal da pesquisa sobre acompanhamento de egressos).

As Tabelas de 2 a 7 mostram os dados sobre os processos seletivos desses ingressantes.

| Nome do Curso Integrado | Período | Nº de Inscritos | Vagas | Concorrência | Ano |
|-------------------------|---------|-----------------|-------|--------------|------|
| Mecânica | Manhã | 455 | 40 | 11,4 | 2008 |
| Mecânica | Tarde | 286 | 40 | 7,15 | 2008 |
| Eletrônica | Manhã | 744 | 40 | 18,6 | 2008 |
| Eletrotécnica | Tarde | 274 | 40 | 6,85 | 2008 |
| Programação de Sistemas | Tarde | 2.052 | 40 | 51,3 | 2008 |

Tabela 2 – Cursos oferecidos no ano de 2008

Fonte: Adaptadas pelo Autor do IFSP (2016).

| Nome do Curso Integrado | Período | Nº de Inscritos | Vagas | Concorrência | Ano |
|-------------------------|---------|-----------------|-------|--------------|------|
| Mecânica | Manhã | 704 | 40 | 17,6 | 2009 |
| Mecânica | Tarde | 271 | 40 | 6,8 | 2009 |
| Eletrônica | Tarde | 198 | 40 | 4,95 | 2009 |
| Informática | Tarde | 1.064 | 40 | 26,6 | 2009 |

Tabela 3 – Cursos oferecidos no ano de 2009

Fonte: Adaptadas pelo Autor do IFSP (2016).

| Nome do Curso Integrado | Período | Nº de Inscritos | Vagas | Concorrência | Ano |
|-------------------------|---------|-----------------|-------|--------------|------|
| Mecânica | Manhã | 538 | 40 | 13,5 | 2010 |
| Mecânica | Tarde | 296 | 40 | 7,4 | 2010 |
| Eletrônica | Manhã | 802 | 40 | 20,1 | 2010 |
| Eletrônica | Tarde | 258 | 40 | 6,45 | 2010 |
| Eletrotécnica | Tarde | 228 | 40 | 5,7 | 2010 |
| Informática | Tarde | 1.690 | 80 | 21,1 | 2010 |

Tabela 4 – Cursos oferecidos no ano de 2010

Fonte: Adaptadas pelo Autor do IFSP (2016).

| Nome do Curso Integrado | Período | Nº de Inscritos | Vagas | Concorrência | Ano |
|-------------------------|---------|-----------------|-------|--------------|------|
| Eletrônica | Manhã | 1.172 | 40 | 29,3 | 2011 |
| Eletrônica | Tarde | 509 | 40 | 12,7 | 2011 |
| Eletrotécnica | Tarde | 362 | 40 | 9,05 | 2011 |
| Informática | Tarde | 2.209 | 80 | 36,36 | 2011 |

Tabela 5 – Cursos oferecidos no ano de 2011

Fonte: Adaptadas pelo Autor do IFSP (2016).

| Nome do Curso Integrado | Período | Nº de Inscritos | Vagas | Concorrência | Ano |
|-------------------------|---------|-----------------|-------|--------------|------|
| Mecânica | Manhã | 555 | 40 | 13,9 | 2012 |
| Eletrônica | Manhã | 768 | 40 | 19,2 | 2012 |
| Eletrônica | Tarde | 293 | 40 | 7,3 | 2012 |
| Eletrotécnica | Tarde | 254 | 40 | 6,4 | 2012 |
| Informática | Tarde | 1.792 | 80 | 22,4 | 2012 |

Tabela 6 – Cursos oferecidos no ano de 2012

Fonte: Adaptadas pelo Autor do IFSP (2016).

| Nome do Curso Integrado | Período | Nº de Inscritos | Vagas | Concorrência | Ano |
|-------------------------|----------|-----------------|-------|--------------|------|
| Mecânica | Integral | 773 | 80 | 9,7 | 2013 |
| Eletrônica | Integral | 854 | 80 | 10,7 | 2013 |
| Eletrotécnica | Integral | 375 | 40 | 9,4 | 2013 |
| Informática | Integral | 1.991 | 80 | 24,9 | 2013 |

Tabela 7 – Cursos oferecidos no ano de 2013

Fonte: Adaptadas pelo Autor do IFSP (2016)².

4.5.1 Delimitação do objeto de pesquisa: fonte dos dados e análise

Este trabalho é o resultado de um estudo de natureza qualitativa, envolvendo uma abordagem acerca da empregabilidade, cidadania da juventude com base nos perfis dos egressos dos cursos técnicos do Câmpus São Paulo do IFSP.

O presente estudo não abarcou o contexto de todos os câmpus do IFSP e muito menos outras instituições de ensino. Há limitação também dentro da própria instituição pesquisada (Câmpus São Paulo), uma vez que os egressos participantes do estudo são concluintes do ensino técnico integrado entre os anos de 2013 a 2015, o que pode se pressupor que pode haver variação caso sejam pesquisados os egressos que concluíram em outros anos, em relação ao ensino técnico concomitante ou subsequente, ou especificamente em relação ao ensino técnico de informática, considerando que não houve respondente de egresso desse curso.

Para atender os objetivos específicos e a delimitação deste estudo, foi enviado um e-mail à Pró-reitoria de Extensão (PRX), solicitando o banco de dados dos egressos que responderam as enquetes disponibilizadas pelo IFSP, no período de 22 de fevereiro de 2016; a extração do dados dos egressos ocorreu no dia 20 de dezembro de 2016, no sítio eletrônico do IFSP.

Depois de recebido o arquivo por e-mail, contendo uma planilha eletrônica, foi aplicado um filtro na planilha, de modo a estratificar somente os alunos concluintes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Câmpus São Paulo, tendo como recorte temporal os que concluíram no período compreendido entre os anos de 2011 e 2015.

2. Os cursos tinham duração de 4 anos até 2012, a partir de 2013 passou a serem ofertados em 3 anos, porém em período integral.

Ressalta-se que a enquete disponibilizada pelo IFSP, fica mantida no sítio da Reitoria e também no sítio eletrônico de cada câmpus; as perguntas da enquete são direcionadas aos egressos de todos os níveis de educação, bem como a egressos oriundos de todos os cursos ofertados pelo IFSP.

No entanto, para atender o objetivo deste trabalho, os dados foram tratados novamente, por meio de uma planilha eletrônica, na qual houve aplicação de um filtro para a seleção de somente egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Câmpus São Paulo, tendo como recorte os alunos concluintes desses cursos no período compreendido entre os anos de 2011 e 2015.

Ao acessar a enquete disponível por meio do Sítio Web de cada câmpus do IFSP, inclusive no Sítio principal (da Reitoria), se observou que o primeiro texto da parte inicial da enquete apresenta uma nota explicativa relatando objetivos a serem perseguidos por meio da enquete, bem como enfatizando a importância do acompanhamento de egressos, como meio de subsidiar ações de melhoria no ensino. Esclarece, ainda, que as perguntas são de rápido preenchimento e que após o preenchimento e envio, os dados e as informações serão incluídas automaticamente a um banco de dados.

No segundo texto do Anexo A há uma observação em relação ao questionário a ser respondido por meio da enquete sobre acompanhamento de egressos; o informe é caracterizado pela privacidade e anonimato dos respondentes e que não é possível a identificação de quem responde; os dados são armazenados em um banco de dados de maneira sigilosa.

Os Anexos B e C são compostos por dados pessoais dos egressos, ou seja, são compostos por perguntas relacionadas ao próprio respondente. O Anexo D, é composto por dados relacionados à atividade profissional, a qual se encontrava o egresso, antes de ingressar no curso do Câmpus São Paulo no IFSP e que, por sinal, são as perguntas que estão inseridas na composição do Quadro 5.

Os Anexos E e F contêm os dados relacionados à atividade profissional, após a conclusão do curso técnico do Câmpus São Paulo, ou seja, já na situação do respondente como egresso do ensino técnico.

As perguntas de número 1 a 10 pertencentes ao Quadro 5, são referentes a situação em que se encontrava o egresso antes de seu ingresso no curso técnico integrado do IFSP e/ou no tocante à situação a qual se encontra o respondente ao cursar o ensino técnico.

Atividade profissional – antes do ingresso no curso do IFSP

- 1) Você trabalhava quando entrou no curso do IFSP? (sim ou não), caso sim:
- 2) Indique o setor de atividade em que você trabalhou:
 - a) Industrial; b) Comercial; c) Transportes; d) Construção civil; e) Agricultura/Pecuária; f) Serviços sociais (saúde, educação, assistência, etc.); g) Serviços financeiros; h) Serviços de utilidade pública (de água, energia, saneamento básico, limpeza urbana, etc.); i) Outros.
- 3) Quantos empregados/servidores trabalhavam na empresa/organização?
 - a) De 0 a 9; b) De 10 a 19; c) De 20 a 49; d) De 50 a 99; e) De 100 a 499; f) Mais de 500.
- 4) Você trabalhava como:
 - a) Assalariado de empresa/organização privada com carteira assinada; b) Assalariado empresa/organização sem carteira assinada; c) empregado/servidor público; d) autônomo; e) Microempresário; f) Proprietário agrícola; g) Estagiário remunerado; i) Em negócio familiar sem remuneração.
- 5) Quais dos seguintes benefícios você recebia ou tinha direito naquele momento:
 - a) Alimentação na empresa/organização
 - b) Cesta básica c) Convênio Médico d) Seguro de vida; e) Vale ou auxílio alimentação; f) Vale ou auxílio transporte; g) Vale Refeição; h) Nenhum desses benefícios.
- 6) Quantas horas por semana você trabalhava:
 - a) Até 12 horas; b) Até 20 horas; c) Até 30 horas; d) Até 40 horas; e) Até 44 horas; f) Mais de 44 horas.
- 7) Qual era sua renda bruta mensal?
- 8) Atualmente, você se encontra:
 - a) Trabalhando; b) Estudando; c) Trabalhando e estudando;
- 9) Em que tipo de curso você está matriculado:
 - a) Pré-Vestibular; b) Superior no IFSP; c) Superior em outra instituição pública; d) Superior em instituição privada; e) Outro curso técnico no IFSP; f) Outro curso técnico em outra instituição; g) Outros.
- 10) Por que você não está trabalhando:
 - a) Decidi só estudar; b) Não tenho a experiência exigida; c) Os salários oferecidos são baixos; d) Há pouca oferta de trabalho na região onde moro; e) Não encontrei trabalho na área do curso realizado no IFSP; f) Não tenho a qualificação exigida; g) Não tenho a experiência exigida; h) Por motivos pessoais; i) Outros.

Quadro 5 – Atividade Profissional antes do ingresso no IFSP

Fonte: Adaptado das enquetes da Pró-reitoria de Extensão (IFSP, 2016).

O Quadro 6, assim como o Quadro 5, foi estruturado a partir de perguntas que estão nas enquetes; ao responder essas perguntas por meio da enquete, essas compõem um banco de dados no formato de planilha eletrônica, quando solicitado para o operador administrativo responsável por baixar o banco de dados das enquetes. O Quadro 6 está composto das perguntas de 11 a 21, ou seja, com os dados desde o momento em que cursa o ensino técnico, ou já na condição de egresso.

Atividade profissional - após ingresso no curso do IFSP

- 11) Você trabalha na mesma empresa ou organização na qual trabalhava quando entrou no curso do IFSP? (Sim ou não).
- 12) Indique o setor de atividade em que você trabalha:
a) Industrial; b) Comercial; c) Transportes; d) Construção civil; e) Agricultura/Pecuária; f) Serviços sociais (saúde, educação, assistência, etc.); g) Serviços financeiros; h) Serviços de utilidade pública (de água, energia, saneamento básico, limpeza urbana, etc.); i) Outros.
- 13) Quantos empregados/servidores trabalham na empresa/organização?
a) De 0 a 9; b) De 10 a 19; c) De 20 a 49; d) De 50 a 99; e) De 100 a 499; f) Mais de 500.
- 14) Você trabalha como:
a) Assalariado de empresa/organização privada com carteira assinada; b) Assalariado empresa/organização sem carteira assinada; c) empregado/servidor público; d) autônomo; e) Microempresário; f) Proprietário agrícola; g) Estagiário remunerado; i) Em negócio familiar sem remuneração.
- 15) Qual o principal tipo de atividade você exerce no seu trabalho atual:
a) Atividade Administrativa; b) Atividade comercial; c) Atividade Gerencial; d) Atividade técnica; e) Outro.
- 16) Você trabalha na mesma empresa ou organização na qual trabalhava quando entrou no curso do IFSP? (sim ou não)
- 17) Indique o setor de atividade em que você trabalha:
a) Industrial; b) Comercial; c) Transportes; d) Construção civil; e) Agricultura/Pecuária; f) Serviços sociais (saúde, educação, assistência, etc.); g) Serviços financeiros; h) Serviços de utilidade pública (de água, energia, saneamento básico, limpeza urbana, etc.); i) Outros.
- 18) Você trabalha na área em que você se formou? (sim, parcialmente ou não)
- 19) Quais dos seguintes benefícios você recebe ou tem direito nesse trabalho:
a) Alimentação na empresa/organização; b) Cesta básica; c) Convênio Médico; d) Seguro de vida; e) Vale ou auxílio alimentação; f) Vale ou auxílio transporte; g) Vale Refeição; h) Nenhum desses benefícios.
- 20) Como você avalia a sua situação profissional atual comparada àquela em que você se encontrava quando ingressou no curso do IFSP?
a) Melhor; b) Igual c) Pior.
- 21) Dê uma nota de 1 a 10 para avaliar a contribuição do curso realizado no IFSP para a sua situação de trabalho atual (Contribuição)?

Quadro 6 – Atividade Profissional depois do ingresso no IFSP

Fonte: Adaptado das enquetes da Pró-reitoria de Extensão (IFSP, 2016).

Os Anexos E e F, cujas questões constam no Quadro 6, apresentam os dados referentes à avaliação da vida profissional, desde o momento em que cursa o ensino técnico, ou após a conclusão do curso técnico do Câmpus São Paulo, no IFSP, e também a contribuição do curso do IFSP para a vida profissional do egresso.

Foram estratificados os dados dos egressos no dia 20 de dezembro de 2016 e houve 6 respondentes na condição de egressos dentre os concluintes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Câmpus São Paulo, entre os anos de 2011 e 2015. Ressalta-se que a numeração dos respondentes foi atribuída de acordo com a ordem de envio das respostas obtidas na enquete disponibilizada no Sítio da Web do IFSP.

Ressalta-se que o recorte temporal da pesquisa são os egressos dos cursos técnicos integrados ao médio e que concluíram o curso entre os anos de 2011 e 2015. No entanto, não houve respondente na enquete de acompanhamento de egressos

que tenha concluído o curso técnico no anos de 2011 e 2012; desta forma, o recorte temporal continua sendo os alunos que se formaram entre os anos de 2011 e 2015, como proposto na pesquisa desde a fase inicial deste trabalho.

A seguir, por meio dos dados coletados oriundos da enquete publicada no dia 22 de fevereiro de 2016, no Sítio Eletrônico do IFSP, são apresentados os perfis dos seis respondentes.

Egresso 1 – Ingressou no curso técnico no mês de julho de 2010 e concluiu no mês de julho de 2013, enviou suas repostas por meio da enquete no dia 28 de julho de 2016 e é do sexo masculino. Ingressou no curso técnico em Mecânica com 15 anos e concluiu com 18 anos de idade, No momento não trabalha e está cursando o ensino superior em outra instituição pública de ensino. O egresso não mencionou o tipo de curso superior que está matriculado, mas, pressupõe-se que decidiu somente estudar, e o fato de não estar trabalhando não é por motivo de um eventual salário, nem por pouca oferta de trabalho na região onde mora, nem por não ter encontrado trabalho na área do curso técnico realizado no IFSP ou não ter tido qualificação ou experiência exigida. A opção de não trabalhar se deve a uma decisão da família, para dar mais prioridade aos estudos, de modo a conseguir uma formação sólida, postergando, desta forma, o ingresso no mercado de trabalho.

Egresso 2 – Ingressou no curso técnico no mês de fevereiro do ano de 2011 e concluiu no mês de dezembro de 2014, enviou suas respostas da enquete no dia 04 de outubro de 2016 e é do sexo masculino. Ingressou no curso técnico integrado em Eletrotécnica com 16 anos e concluiu com 19 anos. Não trabalhava quando entrou no curso técnico do IFSP. No momento da enquete apenas estuda em fase de pré-vestibular. Não trabalha porque decidiu somente estudar para o vestibular. O fato de não trabalhar, não é devido a salários baixos, não é por motivos de pouca oferta de trabalho na região onde mora. Também não é por não ter encontrado trabalho na área de formação do curso realizado no IFSP; por não ter qualificação ou experiência exigida, ou por motivo de escolha pessoal.

Egresso 3 – Ingressou no curso técnico no mês de fevereiro de 2011 e concluiu no mês de dezembro de 2014, enviou suas respostas por meio da enquete no dia 20 de outubro de 2016 e é do sexo masculino. Ingressou no curso técnico integrado em Eletrônica com 15 anos e concluiu com 18 anos. Não trabalhava quando entrou no curso do IFSP. Atualmente estuda em curso superior de uma instituição pública de ensino. Não respondeu em qual curso superior está matriculado. No momento não está trabalhando e decidiu somente estudar, sem justificar essa decisão, como os egressos 1 e 2, embasados em dificuldades de formação, inserção no mercado ou salário.

Egresso 4 – Ingressou no curso técnico no mês de fevereiro de 2012 e concluiu no mês de dezembro de 2014, enviou suas repostas por meio da enquete no dia 20 de outubro de 2016 e é do sexo masculino. Ingressou no curso técnico integrado em Mecânica com 16 anos e concluiu com 19 anos. Não trabalhava quando entrou

no curso do IFSP. Atualmente estuda em curso superior de uma instituição pública de ensino. Declarou que a opção de não trabalhar foi devido aos baixos salários oferecidos. Não é por haver pouca oferta de trabalho na região onde mora, nem por não ter encontrado trabalho na área do curso realizado no IFSP. Do mesmo modo que os anteriores, apontou a decisão de continuar nos estudos como não relacionada à conjuntura socioeconômica geral, mas, devido a uma escolha pessoal.

Egresso 5 – Ingressou no curso técnico no mês de fevereiro de 2012 e concluiu no mês de dezembro de 2014, enviou suas repostas por meio da enquete no dia 11 de novembro de 2016 e é do sexo feminino. Ingressou no curso técnico integrado em Eletrônica com 15 anos e concluiu com 18 anos. Não trabalhava quando entrou no curso do IFSP. No momento está matriculada em um curso superior em outra instituição pública de ensino e também trabalha no comércio. Atua como estagiária remunerada na atividade técnica parcialmente na área em que se formou no IFSP e tem benefício de alimentação na própria empresa. No entanto, não tem benefício de cesta básica, não tem direito a convênio médico e não tem benefício de vale ou auxílio alimentação; tem benefício de seguro de vida e tem direito a auxílio transporte. Trabalha até 40 horas semanais, conforme Quadro 8 página . Com uma renda bruta mensal de até um salário mínimo. Avalia que sua situação profissional atual melhorou em relação ao período que ingressou no curso técnico do IFSP, num universo de 0 a 10, sobre a contribuição do curso técnico para a melhoria as situação profissional, onde zero representa a menor contribuição e dez a maior contribuição para a melhoria da situação profissional, (questão 21) essa egressa atribuiu uma nota 9, o que pode se pressupor que a qualidade do curso técnico recebido contribuiu muito significativamente para sua atuação no mercado de trabalho, ou pelo menos no que se refere ao cargo em que se ocupa atualmente.

Egresso 6 – Ingressou no curso técnico no mês de fevereiro de 2012 e concluiu no mês de dezembro de 2015 e é do sexo feminino. Ingressou no curso técnico integrado em Eletrônica com 15 anos e concluiu com 18 anos. Ela já trabalhava quando ingressou no curso do IFSP. Não mencionou o setor de atividade em que trabalhava quando ingressou no curso técnico. No entanto, respondeu que trabalha numa empresa de telefonia, sem benefício de alimentação na empresa, não recebe cesta básica, não tem convênio médico, mas, tem seguro de vida, vale ou auxílio alimentação, benefício de vale ou auxílio transporte e uma renda bruta mensal de até um salário mínimo. Avalia sua situação profissional no momento melhor do que quando ingressou no curso do IFSP.

Dentre os quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo Câmpus São Paulo, não houve respondente de egresso do curso técnico integrado em Informática. Vale lembrar que esse curso, conforme apresentado nas Tabelas de 2 a 7, é o curso que tem a maior relação candidato/vaga, o que teoricamente pode ser visto como de maior chance para conquista da empregabilidade.

Os egressos 1, 2, 3 e 4 justificaram o fato de não estarem trabalhando por

questões que nada se relacionam aos salários baixos, falta de emprego na região onde moram e nem também por não terem encontrado emprego na área do curso realizado no IFSP. Estes respondentes estão se dedicando integralmente às atividades dos cursos de graduação e, no caso do egresso 2 este está se preparando para o vestibular.

Pode-se concluir que, no caso destes egressos, a família incentiva a se dedicarem prioritariamente aos estudos, visando ter uma formação sólida, postergando, desta forma, o ingresso no mercado de trabalho. Isso torna possível compreender, igualmente, que cursar o ensino técnico pode ser uma oportunidade para fazer a escolha entre utilizá-lo para um passaporte rumo à empregabilidade e/ou talvez a expectativa de realizar uma formação de qualidade para estudos futuros.

Foi solicitado por meio de enquete - para que numa escala numérica de 0 a 10, onde 0 representa pouca contribuição e 10 representa muita contribuição - acerca do curso técnico integrado realizado pelo IFSP em relação à situação atual de trabalho do egresso e o egresso 1 deu nota 5. A egressa 5, atualmente está fazendo estágio na área que cursou o ensino técnico, atribuiu uma nota 9. A egressa 6 declarou estar trabalhando, atribuiu uma nota 6. Essa egressa também declarou que, quando ela ingressou no curso técnico já se encontrava inserida no mercado de trabalho.

A questões 8, 9 e 10 (Quadro 5) estão fortemente ligadas às temáticas voltadas à Empregabilidade, Cidadania e Juventude. Os motivos pelos quais os egressos 1, 2, 3 e 4 são incentivados pelas suas famílias a dedicarem somente aos estudos, de maneira integral, pode ser constatado pela prioridade desses egressos que é de se preparar o máximo por meio dos estudos, visando melhorar seus currículos e, conseqüentemente, postergar a entrada no mercado de trabalho, tendo como pressupostos adquirir uma grande bagagem de conhecimentos e se tornarem mais competitivos profissionalmente, tendo como estratégia conquistar postos de trabalhos atrativos e com alta remuneração.

As egressas 5 e 6 embora não tenham optado por se dedicarem somente aos estudos, no entanto, podem contar com vantagens significativas nos seus currículos, uma vez que, além de estarem cursando o ensino superior em uma instituição pública, o que pode ser considerado por muitos como sinônimo de ensino de qualidade, também obtém certa vantagem por estarem inseridas no mercado de trabalho desde ainda muito jovens, o que possibilita a oportunidade de articular conhecimentos teóricos e experiência profissional; além do mais a experiência profissional é considerada muito significativa para a emancipação e formação cidadã do estudante. Pode-se concluir que a decisão de se dedicar integralmente aos estudos ou estudar e trabalhar é uma questão de escolha, ou seja, opção do próprio estudante que, muitas vezes, por influência da família, decida entrar mais cedo no mercado de trabalho e estudar paralelamente; este pode ser um meio do jovem, sobretudo dos oriundos de famílias de baixa renda, ajudar no orçamento familiar ou para custear o pagamento das mensalidades num eventual curso superior.

A questão 20 (Quadro 6) também é muito fortemente ligada às temáticas da Empregabilidade, Cidadania e Juventude. Numa escala numérica de 0 a 10, onde 0 contribuiu ao menor nível e 10 o nível máximo, o egresso 1 atribuiu a nota mais baixa (nota 5), no entanto, de acordo com a enquete o motivo dele não trabalhar não é por decisão pessoal e sim por influência da família, diferentemente da egressa 5 que estuda e trabalha e atribuiu uma nota 9, o que pode se pressupor, é que a atribuição da nota feita pela egressa 5 (nota 9) pode ser mais condizente com a sua situação profissional, uma vez que ela está inserida no mercado de trabalho, o que se tornar mais racional para fazer associações e tirar conclusões. Quanto aos demais egressos os de números 2 e 3, ambos atribuíram nota 8, o que na verdade representa uma avaliação muito satisfatória, o egresso 4 atribuiu nota 7 e a egressa 6, nota 6, o que representa a obtenção de notas significativas nas avaliações.

Com exceção do egresso 2, que ainda está na situação de pré-vestibular, os outros 5 se encontram matriculados em instituição de ensino superior pública. Pode-se concluir que a formação profissional recebida por ela foi de boa qualidade, considerando que possibilitou o ingresso em instituição de ensino superior pública, caracterizada por certa concorrência nas provas de processos seletivos (vestibular).

Deve-se considerar que logo ao se formarem no ensino técnico integrado, além de conseguirem um diploma profissional já no ensino médio, por meio dos conhecimentos adquiridos também possibilitou prosseguir num ensino público superior de qualidade e sem a preocupação de ter que pagar mensalidades.

Com base nas respostas dos seis egressos quanto à data de ingresso e de conclusão dos cursos técnicos integrados ao médio pode ser observado que não houve repetência de nenhum dos egressos. Ou seja, todos concluíram os cursos técnicos integrados num período de quatro anos.

O que se percebe, na situação destes egressos, é que o ensino técnico integrado ao médio não representou para eles uma terminalidade dos estudos, nem necessariamente o acesso imediato ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dualidade que nasce com a própria divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual torna-se mais explícita e conflituosa, a medida que se torna necessário formar a massa de trabalhadores visando a qualidade e a eficiência das técnicas e da produção. Dadas as devidas proporções e especificidades, as relações entre educação e trabalho no Brasil são atravessadas por essa dualidade.

A visão fragmentada e hierarquizada das relações entre trabalho manual e trabalho intelectual, das relações entre diferentes culturas e diferentes modos de viver e de produzir meios de existência, continua na sociedade brasileira até os dias atuais. Os baixos salários destinados ao trabalho manual denunciam essa perspectiva construída historicamente. Mesmo a concepção de tecnologia reduzida à instrumentalização, numa perspectiva apenas de produtividade e exploração econômica, tem restringido a formação profissional a conteúdos técnicos, dissociados do sentido sócio-histórico da técnica e da tecnologia.

A partir dos estudos realizados, é possível entender que no capitalismo contemporâneo se intensificou e dinamizou a produção, no sentido de produzir mais e com maior valor tecnológico agregado, por meio de articulação entre técnica e ciência. Desta forma, houve uma ruptura do paradigma tradicional teórico e abriu-se caminho para a construção de um modelo novo de produtos e serviços, numa nova fase do capitalismo contemporâneo.

Na sociedade contemporânea, quando a qualidade da educação passa a ser influenciada pelas leis do mercado, pelos interesses capitalistas e do neoliberalismo, torna-se difícil definir a qualidade na educação e nas políticas educacionais, pois, os valores e objetivos educacionais dos cidadãos estão sempre em conflito com os interesses estritamente econômicos de produtividade, eficácia e eficiência. Assim, ao tentar colocar em pauta a relação entre juventude, empregabilidade e cidadania nos limites de trabalho, procurou-se enfatizar o pressuposto da emancipação que não dissocia a cidadania da ideia de empregabilidade, colocando esta última como um item importante da primeira.

Com suas especificidades, os autores que compõem o referencial teórico deste estudo, enquanto pensadores da educação e das políticas voltadas para ela, têm como ponto comum a busca por uma sociedade mais igualitária, preocupando, em sua maioria, se a escola reproduz ou é capaz de transformar a percepção que se

tem das relações entre capital e trabalho.

Tanto a formação quanto a capacitação do estudante devem ir muito além de simples transmissão e aquisição de conteúdos. É essencial que essa formação do estudante contribua com o pensamento crítico-reflexivo de maneira articulada entre conhecimentos teóricos e práticos, visando romper com a dicotomia entre formação prática e formação teórica, entre formação técnica e científica.

Há muito a ser feito como, por exemplo, a implantação e implementação de políticas públicas que visem a redução do desemprego entre os jovens, bem como a oferta de educação de qualidade com oportunidades de acesso a todos e, principalmente, entre os jovens que terão que começar a trabalhar mais cedo para adquirir experiência e/ou para ajudar no orçamento familiar.

Pesquisas recentes sobre a juventude brasileira mostram que o Ensino Médio no Brasil representa o fim dos estudos para muitos jovens. Isso se dá por razões estruturais ligadas ao suporte econômico, político e cultural que é insuficiente para que haja continuidade nos estudos. Assim, o ensino profissional e técnico tem sido vistos por vertentes conflitantes: a ideia de que cursar o ensino técnico é uma maneira de o jovem arrumar um emprego, obter um salário e não se interessar em ingressar num curso superior; a outra vertente é aquela que defende a ideia de que cursar o ensino técnico é uma forma de o jovem entrar mais cedo no mercado de trabalho, e usar o emprego como incentivo para continuar estudando e se aprimorar profissionalmente.

Ao longo deste estudo verificou-se que as políticas públicas voltadas para os jovens são prioritárias e no que diz respeito à EPT há muito que se fazer quanto à qualidade da oferta de cursos profissionalizantes de nível médio.

No contexto atual pode ser constatado que há uma grande necessidade de construção de agenda, formulação de políticas públicas, implementação e avaliação de ações direcionadas para a oferta de cursos técnicos integrados, bem como em relação à formação de estudantes de cursos técnicos em outras modalidades.

Observou-se, por meio da análise dos dados, que os egressos dos cursos técnicos integrados, objeto de estudo desta pesquisa, têm como interesse aumentar a empregabilidade como uma oportunidade a mais, e não como um destino. Os pesquisados, através das enquetes, demonstraram perceber nos cursos técnicos ofertados pelo IFSP um ensino de qualidade, capaz de contribuir para o ingresso em cursos superiores mais concorridos.

De acordo com as respostas dos egressos, em relação à situação profissional estes apontaram que suas possibilidades de inserção se tornaram consideravelmente melhores. Diante deste contexto pode-se concluir que os cursos técnicos estão muito relacionados à ideia de aumento da empregabilidade, mesmo que a inserção profissional possa ser adiada para que se continuem os estudos.

Os cursos técnicos integrados são destinados aos jovens que concluíram o Ensino Fundamental, e a maior taxa de desemprego no Brasil é dos indivíduos

pertencentes à população jovem. Possibilitar a conquista de um emprego por meio de um curso técnico significa gerar renda, o que implica em redução dos desníveis de renda, sobretudo dos jovens oriundo de famílias de baixa renda. Há ainda poucos estudos empíricos confirmando ou refutando se o estímulo à qualificação profissional resultará numa empregabilidade individual.

Os cursos técnicos integrados costumam ter uma relação muito peculiar com os jovens, pelo fato desses cursos serem ofertados aos alunos egressos do Ensino Fundamental, geralmente com idade compreendida entre 15 e 16 anos de idade e que concluem com idade em torno de 18 ou 19 anos.

Uma parte considerável destes jovens alimenta a expectativa de inserção no mercado de trabalho, mas, à medida que têm acesso a uma educação de qualidade, a preparação para o vestibular torna-se igualmente importante e, como já visto, nos casos analisados de maneira qualitativa, a entrada no Ensino Superior público se tornou prioridade.

O que se observou no universo empírico da pesquisa, ou seja, a realidade dos egressos do IFSP - Câmpus SP, foi que essas vertentes precisam ser pensadas e relativizadas. O ensino técnico integrado ao médio pode atravessar e ser atravessado por essas duas vertentes, restando ao estudante e à sua família a escolha por uma delas e, até mesmo, havendo a possibilidade de construir uma terceira via que é o adiamento da entrada no mercado de trabalho.

De todo modo, se identificou que o ensino técnico integrado ao médio e a formação integrada num sentido amplo têm sofrido alguns avanços e recuos ao longo da história da EPT. Essa descontinuidade é um dos grandes obstáculos para que se avance e se vá além da expansão numérica de matrículas nas escolas técnicas.

Ensino técnico integrado e cidadania, como visto, seja na formulação das políticas, seja na reflexão dos autores é um imperativo. O que se verificou, quanto ao IFSP, e especificamente no IFSP-SP, que esta é uma diretriz que se traduz em ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão.

Dentre os dados empíricos analisados, pode ser concluído que o ensino técnico integrado apresenta uma grande relação com o conceito de empregabilidade, tanto para alunos oriundos de famílias de classe média alta quanto aos pertencentes às famílias de baixa renda, no entanto, os egressos de origem daquelas mais abastadas optam por continuar apenas estudando.

O ensino técnico integrado ao médio, tendo como pressuposto o fim da dualidade na educação profissional, não vai sanar esse desafio historicamente construído. Contudo, pode mostrar ao jovem que é possível superar essa dualidade no seu processo de formação, abrindo-lhe novos horizontes, não apenas associando formação técnica com emprego imediato, mas, buscando nas condições existentes a oportunidade de trabalho digno que, muitas vezes, exige grau mais alto de escolaridade.

Ou seja, o ensino técnico de qualidade deve ser construído com base numa

formação pautada em conceitos crítico-reflexivos, visando preparar o indivíduo tanto para se tornar empregável como para o exercício de uma cidadania plena, tendo como norte a construção de um conhecimento que contribua, de fato, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho não como dimensões excludentes.

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Miriam Abramovay et al. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ALBA, O. G.; OLIVO, F.; OLIVO FILHO, P. **Educação escolar como condição a cidadania. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos>>. Acesso em: 27 dez. 2016.
- ALENCASTRO, M. S. C.; MEDEIROS, L. F. **As relações entre o saber e o fazer: da técnica primitiva às modernas tecnologias. Anais Eletrônicos do 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia – 14º SNHCT**, Belo Horizonte, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG 08 a 11 de outubro de 2014.
- ALMEIDA, N. M. P. **Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade Dual Uma proposta para a Educação Brasileira. VIII Workshop de pós-graduação e pesquisa**. São Paulo: CEETEPS, 2013. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/007-workshop-2012/Workshop/trabalhos/formtecn/ensino-tecnico-de-nivel.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2016.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. 2010. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf>. Acesso em: 12 jan.2017.
- ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/02.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.
- ARCANJO, C. R. O. de; OLIVEIRA, S. R. de; BATISTA, S. S. S; FREIRE, E.; ALMEIDA, B. I. **Políticas públicas e a formação para o mundo do trabalho: contribuições para os estudos em Educação Profissional e Tecnológica. X Workshop de pós-graduação e pesquisa**. São Paulo: CEETEPS, 2015. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/010-workshop-2015/workshop/trabalhos/Educacao_Profissional/Polit_Educ_Profissional/Polit_Publicas_e_a_form_mundo_trab.pdf> Acesso em: 07 set. 2016.
- BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A.; LEMOS, A. H. Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 4, Out./Dez. 2005: 31-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n4/v9n4a03>> Acesso em: 08 nov. 2016.
- BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E. **Educação, sociedade e trabalho**. São Paulo: Érica, 2014.
- BATISTA, U. A. D. **Ensino médio integrado: limites, anseios e perspectivas no contexto da formação profissional. IX Seminário ANPED SUL**. 29 de julho a 1 de agosto. Caxias do Sul, 2012.

Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/09_21_37_3293-6587-1-PB.pdf> Acesso em: 07 nov. 2016.

BETTIOL, T. M. **A empregabilidade como garantia de cidadania na educação da juventude na escola pública. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Pedagogia.** Curitiba: PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BORGES, B. Educação e mercado de trabalho: elementos para discutir o desemprego e a precarização dos trabalhadores escolarizados. **Revista Gestão em Ação.** Salvador, v.9 n.1, p. 85-102, jan/abr., 2006. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Aborgespdf.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de Outubro de 1988. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

_____. **Ministério da Educação. Decreto nº 2.208,** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o Parágrafo 2º art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º art. 36 e os arts. 39 a41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

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

BRASIL. **Resolução nº 6,** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2012b. Seção 1, p.22.

_____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BREZINSKI, M.A.S. **O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: Efeitos das Políticas Públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2011.

BRYAN, N. A. P. **Educação e processo de trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil.** 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1983.

CALDEIRA, A. C. M. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. Congresso ABED.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Abril/2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>> Acesso em: 15 jan. 2017.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA – CEETEPS.

Acompanhamento de egressos pelo Web-SAI 2015. Solicitação dos dados da pesquisa à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo em email para Glaucia Regina Manzano Martins, no endereço eletrônico: <glauca.martins@cps.sp.gov.br>, em 03 de janeiro de 2017.

CIAVATTA, M. **A cultura do trabalho e a educação plena negada.** *Revista Labor*. Fortaleza. N.5, vol. 11, 2011.

CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE – CONJUVE. **Conselhos de Juventude: fortalecendo diálogos, promovendo direitos.** Brasília: SNJ, 2010.

CORDÃO, F. A. Desafios das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.26-47, maio/ago.2013.

COUTINHO, C. N. Cidadania e Modernidade. **Revista Perspectivas; Revista de Ciências Sociais.** São Paulo, V.22, p.41-59, 1999.

CUCHE. D. **A Noção de Culturas nas Ciências Sociais.** Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru –SP: EDUSC, 1999.

DELGADO, D. M.; GOMES, L. R. **Inovação em política e gestão da Educação profissional e Tecnológica. Uma abordagem pela teoria crítica.** São Paulo: CEETEPS, 2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** 7ª ed. rev. São Paulo: Cortez; 1999; tradução Brasília, DF: UNESCO, 2012.

ESTÁTICO.G1.GLOBO. **ENEM 2014 – Nota por Escola.** Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2015/08/04/enem2014_nota_por_escola.xlsx> Acesso em: 12 jan. 2017.

ESPECIAIS.G1.GLOBO. **Lista do ENEM 2015: Notas das Escolas.** Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2015/enem-2015-medias-por-escola/>> Acesso em: 12. Jan.2017.

FREY, Klauss. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes á práticas da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas.** Nº 21 – JUN 2000. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>> Acesso em: 06. jun. 2015.

FRIGOTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva.** Florianópolis, v.19,n 1, p.71-87, jan-jun 2001.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1129-1152, out. 2007.

_____. Globalização e Crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC,** v.25, n2, mar-ago 1999.

GENTILLI, V. O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a Comunicação. **Revista FAMECOS.** Porto Alegre. N.19. dezembro, 2002, quadrimestral

GROSSELLI, G.; MEZZAROBA, O. **A Participação Política e Suas Implicações Para a Construção de Uma Cidadania Plena e de Uma Cultura Política Democrática.** *Anais. XX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Belo Horizonte - MG* nos dias 22, 23, 24 e 25 de Junho de 2011.

HELAL, D. H. **Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo.** *Cadernos EBAPE. BR - Volume III – Número 1 – Março 2005.* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v3n1/v3n1a06.pdf>.> Acesso em 08 jan. 2017.

HELAL, D. H.; NEVES, J. A.; FERNANDES, D. C. Empregabilidade Gerencial no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea-Eletrônica**, v. 1, n. 2, art. 1, p. 1-19, Maio/Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/periodicos/>>. Acesso em: 08 jan. 2017

HELAL, D. H.; ROCHA, M. **O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, nº 1, artigo 8, p. 139-154. Rio de Janeiro, Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Inep divulga resultado do Enem 2013 por Escola. Sítio Web, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/12/inep-divulga-resultado-do-enem-por-escola-2013>> Acesso em: 12 de jan. 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Síntese dos indicadores**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 3º trimestre de 2016**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoe_rendimento/pnadcontinua/default.shtm>. Acesso em: 22 jan. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. São Paulo: IFSP, 2014a. Documento. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/pdi-2013.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. **Câmpus São Paulo: mais de um século de história**. 2014b. Disponível em: <http://spo.ifsp.edu.br/index.php>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Relação de Cursos Técnicos**. Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/cursos-tecnicos>> Acesso em: 15 jan. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. **Relatório de Gestão do IFSP. Exercício de 2011**. Publicação 2012. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o&ordering=&searchphrase=all>> Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. **Relatório de Gestão do IFSP. Exercício de 2012**. Ano de publicação 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=20relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o&ordering=&searchphrase=all>> Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. **Relatório de Gestão do IFSP. Exercício de 2013**. Ano de publicação 2014. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=%20relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o&ordering=&searchphrase=all>> Acesso em 14 jan. 2017.

_____. **Relatório de Gestão do IFSP. Exercício de 2014**. Ano de publicação 2015. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=%20relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o&ordering=&searchphrase=all>> Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. **Relatório de Gestão do IFSP. Exercício de 2015**. Ano de publicação 2016. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=%20relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o&ordering=&searchphrase=all>> Acesso em: 14 jan. 2017

_____. **Sítio Web do Câmpus São Paulo**. Ano de publicação 2016b. Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/cursos-tecnicos>> Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Sítio Web da Ouvidoria do IFSP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/>>

ouvidoria/>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. **Mapa dos Câmpus**. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/mapa-dos-campi.html>> Acesso em: 10 jul. 2016.

KERBAUY, M. T. M. **Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? Estudos de Sociologia**. Araraquara, 18/19, 193-203, 2005.

LEITÃO, A. **Desafio da implementação das políticas na gestão estadual**. In: LOBATO, A. L. (org.). **Jovens mulheres e políticas públicas**. Coleção Juventude/Série Estudos. Brasília, SNJ, 2014.

LEMONS, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; SOARES PINTO, M.C. **Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências**. **Cadernos EBAPE. BR**. v. 7, nº 2, artigo 8, Rio de Janeiro, p. 383-384. Jun. 2009

LOPONTE, L. N. **Educação profissional: um estudo da lei e implantação da reforma do ensino técnico e suas decorrências no CEFET-RS (1997-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2006.

_____. **Juventude e educação profissional: Um estudo com os alunos do IFSP**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2010

MACEDO, S. **A Pesquisa Agenda Juventude Brasil**. Disponível em: <<http://www.juventude.org.br>>. Acesso em: 20 fev.2015

MACHADO, L. O profissional tecnólogo e sua formação. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho - RET**, v. Ano II, p.20, 2008.

MACHADO, G. R. **Um estudo do perfil demandado pelo mercado de trabalho para s alunos egressos da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção). Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle>> Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. **Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle>> Acesso em: 16 jul. 2016.

MARCIEL, C. M. **O ensino técnico e a empregabilidade do jovem no Brasil**. **Universidade Federal do Rio de Janeiro. Edu Pro: C e T**, Brasília, 1(1): p. 99-106, Jul-Dez, 2006.

MARQUES, P. **Implementação de política pública: uma leitura a partir da esfera federal – política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2008.

MARTINS, A. P.; ABREU-BERNARDES, S. T. de. **A oferta dos cursos integrados ao ensino médio nos Institutos Federais e a dualidade na educação brasileira**. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Universidade de Uberaba Campus Aeroporto, Uberaba, v.1, n.1, p.99-22, 2013.

MAZZUOLI, V. O. **Direitos humanos, cidadania e educação**. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 6, n. 51, 1 out. 2001. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/2074>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

MELO, G. **Evolução histórica do conceito de cidadania e a Declaração Universal dos Direitos do Homem**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 119, dez 2013. Disponível em: <http://ambito->

juridico.com.br/site>. Acesso em: 26 dez 2016.

MENINO, S. E. **Educação profissional e tecnológica na Sociedade do Conhecimento. Coleção Fundamentos e Práticas da Educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo: CEETEPS, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil.** Publicação conjunta com a Secretaria-Geral da Presidência a República, outubro de 2010.

MORIGI, V. **Pesquisando em EJA/Educação profissional em tempos difíceis.** Eliezer Moreira Pacheco, Valter Morigi (orgs). Porto Alegre: Tekne, 2012.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** v.1, n.1, jun.2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.observatorio.org.br/metas-pne>> Acesso em: 26 mar. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Legislação, trabalho e escolaridade dos adolescentes no Brasil.** Brasília, OIT, 2004. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/ipecc/pub/legislacao_trabalho_escolaridade_adolescentes_brasil_343.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista o ornitorrinco.** 1ed., 4.reimpr. São Paulo-SP: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, F. J.; MAÑAS, A.V. **Tecnologia, trabalho e desemprego um conflito social.** São Paulo. Editora Érica, 2004.

ORTIZ, Marília. **Mulheres jovens e a participação política.** In: LOBATO, A. L. (org.). **Jovens mulheres e políticas públicas.** Coleção Juventude/Série Estudos. Brasília, SNJ, 2014.

PACHECO, Eliezer M. (Org.) **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação,** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania.** Eliezer Moreira Pacheco e Valter Morigi (orgs) Porto Alegre: Tekné, 2012.

PETEROSI, G. H. **Subsídios ao estudo da educação profissional e tecnológica.** Coleção fundamentos e práticas da educação profissional e tecnológica. SP. São Paulo: CEETEPS, 2014

RAMOS, M. N. Impacto da educação para o trabalho na sociedade. **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 40, n.3, p. 6-17, set/dez.2014..

RIFKIN, J. **O fim dos empregos.** São Paulo: Makron Books, 1995.

RUEDIGER, M. A.; RICCIO, V. **Desenvolvimento e construção social: políticas públicas.** (orgs): Bianor Scelza Cavalcanti, Marco Aurélio Ruediger, Rogério Sobreira. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SAMPAIO, M. V. D; LOPES, R. L.; THOMAZ, S. M.; APOLINÁRIO, V. **Empregabilidade e perfil da**

inserção de egressos do IFRN no mercado de trabalho. VIII CONNEPI, Salvador-Bahia, 2013.

SANTOS, J. G.; SOUZA, R.S. Proposta de acompanhamento dos egressos do IFB com base em um estudo do acompanhamento dos egressos em nível nacional. **Revista EIXO**. Brasília-DF, v. 4, n. 1, jan-jun 2015

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, C. et al. **Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Editora Vozes, 1994.

SCHMIDT, Vinícius P. O papel do cidadão no controle da implementação de políticas públicas. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, ano 21, n.4906, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/53984>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE - SECAD. **Juventude e trabalho (Coleção Cadernos de EJA)**. São Paulo: Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2007,

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**, Brasília, Abril/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/pdf/publicas.pdf>> Acesso em: 30 maio 2015.

_____. **Unidades da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>> Acesso em: 16 ago. 2016.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE - SNJ. **Agenda Juventude Brasil**. Disponível em: <http://www.juventude.org.br>>. Acesso em: 20 fev.2015

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.441-460, maio/ago.2009.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio**. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SILVA NETO, R.; SERRA, R. V.; SILVA, D. V. C; BARRAL NETO, J. F. **Projeto de desenvolvimento, implantação, suporte e manutenção do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica**. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SOUZA, H. G. **Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2015.

SOUZA, S. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, Jul-dez, 2006, p.20-45.

STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCE PARA WINDOWS - SPSS. IBM SPSS Statistics. 2007. Disponível em: <<http://www.ctiglobal.com/ibm-spss/>> Acesso em: 01 mar. 2017.

TOLFÓ, A. C. Direitos humanos e a construção da cidadania. **Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão da URI. Vol. 9, N.17, p. 33-43, Outubro/2013. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_03.pdf>. Acesso em: 27 dez 2016

TOMINAGA, M. R. O.; CARMO, J. C. **Formação profissional de nível médio: o ensino médio**

integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Revista Interações, Campo Grande, v. 16, n. 1, p.189-200, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518>> Acesso em: 20 nov. 2016.

VARGAS, M. **História da Tecnologia no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1992.

VARGAS, M. **Para Uma Filosofia da Tecnologia**. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

ANEXO A – INFORMAÇÕES DOS OBJETIVOS E REQUISITOS DE PRIVACIDADE DA PESQUISA



enquetes ifsp

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Acompanhamento de Egressos - IFSP

Pesquisa com ex-alunos do IFSP

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer o percurso profissional dos ex-alunos dos cursos técnicos e subsidiar as ações para a melhoria do ensino oferecido pelo IFSP. Ao clicar no link abaixo, você acessará o formulário de pesquisa eletrônico, que é de fácil e rápido preenchimento. Uma vez completado o seu preenchimento, as informações serão enviadas automaticamente a um banco de dados sem identificação do respondente.

Contamos com a sua colaboração.

Uma observação sobre privacidade
O questionário é anônimo.
O registro de suas respostas não possui identificação alguma sobre você, a menos que alguma das questões o tenha solicitado isso explicitamente. Se você utilizou um token de identificação para acessar o questionário, tenha a certeza de que esse token não será armazenado junto com suas respostas. O token de identificação é controlado por um banco de dados separado do banco de respostas e apenas atualiza se você preencheu ou não o questionário. Não existe forma alguma de combinar um token de identificação com as respostas.

Próximo

Sair e pegar o questionário

Salvar e retornar mais tarde

Powered by Lime Survey

LimeSurvey is Free software
[Donate](#)



Acompanhamento de Egressos - IFSP

Pesquisa com ex-alunos do IFSP

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer o percurso profissional dos ex-alunos dos cursos técnicos e subsidiar as ações para a melhoria do ensino oferecido pelo IFSP. Ao clicar no link abaixo, você acessará o formulário de pesquisa eletrônico, que é de fácil e rápido preenchimento. Uma vez completado o seu preenchimento, as informações serão enviadas automaticamente a um banco de dados sem identificação do respondente.

Contamos com a sua colaboração.

0% 100%

Dados Pessoais

*Sexo

Feminino Masculino

*Data de nascimento

...

*Data de ingresso

...

*Data de conclusão

...

*Câmpus/Unidade

Escolha uma das seguintes respostas:

▼

ANEXO C – DADOS PESSOAIS DO EGRESSOS (CONTINUAÇÃO)

***Curso**
Escolha uma das seguintes respostas:

Escolha a(s) que mais se adequa(m)

Presencial
 EAD
 EJA
 Pronatec
 Outro:

***Nome do curso**

[Próximo](#)

[Sair e apagar o questionário](#)

[Retomar mais tarde](#)

 Powered by
Lime Survey

LimeSurvey is Free software
©2008

ANEXO D – DADOS RELACIONADOS À ATIVIDADE PROFISSIONAL QUANDO ENTROU NO IFSP

Atividade profissional

***Você trabalhava quando entrou no curso do IFSP?**
 Sim Não

***Indique o setor de atividade em que você trabalhou**
Escolha uma das seguintes respostas:
[Por favor, selecione...]


***Quanto empregados/servidores trabalhavam na empresa/organização?**
Escolha uma das seguintes respostas:
[Por favor, selecione...]


***Você trabalhava como:**
Escolha uma das seguintes respostas:
[Por favor, selecione...]

***Quais dos seguintes benefícios você recebia ou tinha direito naquele momento?**
Escolha a(s) que mais se adequa(m)

- Alimentação na empresa/organização
- Cesta básica
- Convênio Médico
- Seguro de vida
- Vale ou auxílio alimentação
- Vale ou auxílio transporte
- Vale Refeição
- Nenhum desses benefícios

Qual era sua renda bruta mensal?
[]






Acompanhamento de Egressos - IFSP

Pesquisa com ex-alunos do IFSP

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer o percurso profissional dos ex-alunos dos cursos técnicos e subsidiar as ações para a melhoria do ensino oferecido pelo IFSP. Ao clicar no link abaixo, você acessará o formulário de pesquisa eletrônico, que é de fácil e rápido preenchimento. Uma vez completado o seu preenchimento, as informações serão enviadas automaticamente a um banco de dados sem identificação do respondente.

Contamos com a sua colaboração.

0%  100%

Atividade profissional

*Você trabalhava quando entrou no curso do IFSP?

Sim Não

*Atualmente, você se encontra:

Escolha uma das seguintes respostas:

Estudando

Trabalhando

Estudando e trabalhando

Nem trabalhando, nem estudando

ANEXO F – DADOS RELACIONADOS À ATIVIDADE PROFISSIONAL (CONTINUAÇÃO)

*Como você avalia a sua situação profissional atual comparada àquela em que você se encontrava quando ingressou no curso do IFSP?
Escolha uma das seguintes respostas:

Melhor
 Igual
 Pior

*Dê uma nota de 1 a 10 para avaliar a contribuição do curso realizado no IFSP para a sua situação de trabalho atual

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Contribuição | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

? 1 = nenhuma contribuição
10 = máxima contribuição

Enviar

Sair e apagar o questionário

Retornar mais tarde

Powered by
Lime Survey

LimeSurvey is Free software
Donate

SOBRE O AUTOR

SALVADOR RODRIGUES DE OLIVEIRA - É Bacharel em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Sant'Anna (UniSant'Anna) e Bacharel em Engenharia de Produção pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Tem Licenciatura em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz e Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade Phenix Ciências Humanas e Sociais. É Especialista em Administração e Orçamento Público pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e possui Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) Atuou como Estagiário de Administração na sede central da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos do Estado de São Paulo, no período de 1996 a 1998. Atuou como Professor da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de São Paulo lecionando Matemática, Física e Filosofia, no período de 1999 à 2009. Atuou como Fiscal de Tributos Concursado na Prefeitura Municipal de Itapevi, de 2006 à 2013 e desde 2013 é Administrador Concursado na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-740-6



9 788572 477406