

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e
Inclusão Social

Edmilson Leite Paixão

TRANSIÇÃO DE EGRESSOS EVADIDOS E DIPLOMADOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA PARA O MUNDO DO TRABALHO:
situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010

Belo Horizonte
2013

Edmilson Leite Paixão

**TRANSIÇÃO DE EGRESSOS EVADIDOS E DIPLOMADOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA PARA O MUNDO DO TRABALHO:
Situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010**

Tese de Doutorado¹ em Cotutela apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação pela UFMG e ao título de *Dottore di Ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione* pela Università Ca' Foscari Venezia - Itália. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação – concepção, implementação e avaliação.

Orientadora no Brasil: Rosemary Dore Heijmans

Orientador na Itália: Umberto Margiotta

Belo Horizonte
2013

¹ V125 50 V 12.

P149t
T

Paixão, Edmilson Leite, 1996-
Transição de egressos evadidos e diplomados da educação profissional técnica para o mundo do trabalho [manuscrito] : situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010 / Edmilson Leite Paixão. -- Belo Horizonte, 2013.
508 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
[Tese em Acordo de Cotutela com a Università Ca' Foscari Venezia (Itália)].
[Título na Itália: La transizione di diplomati e dropout dalla scuola tecnico-professionale al mondo del lavoro: stato e profili professionali 2006-2010].
Orientadora: Rosemary Dore Heijmans.
Orientador: Umberto Margiotta.
Bibliografia: f. 439-452.
Anexo: f. 505-508.
Apêndices: f. 453-504.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino profissional -- Teses. 3. Evasão escolar -- Teses.
4. Evasão escolar no ensino técnico -- Teses. 5. Ensino técnico -- Escolha da escola -- Teses.
6. Ensino técnico -- Evasão escolar -- Teses. 7. Escolas técnicas -- Frequência -- Teses.
8. Escolas técnicas -- Frequência -- Teses. 9. Estatística educacional -- Evasão escolar -- avaliação -- Teses. 10. Trabalho -- Teses.
I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. Margiotta, Umberto. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. V. Università Ca' Foscari di Venezia (Itália).

CDD- 373.2467

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

ATA DA 343ª. DEFESA DE TESE (VERBALE DEL ESAME DI TESI)


Atas em Língua Portuguesa e Italiana. A íntegra desta Tese de Doutorado foi entregue na Universidade Italiana em consonância com o Acordo Internacional de Cotutela assinado entre as Reitorias das Universidades.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

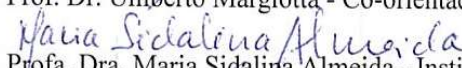
ATA DA 343 (TRICENTÉSIMA QUADRAGÉSIMA TERCEIRA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

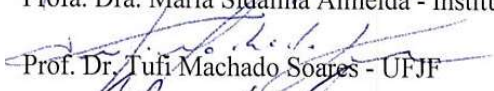
Aos um dias do mês de julho do ano de dois mil e treze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **“TRANSIÇÃO DE EVADIDOS E DIPLOMADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MUNDO DO TRABALHO: SITUAÇÃO E PERFIS OCUPACIONAIS DE 2006 A 2010”** do aluno **Edmilson Leite Paixão**, requisito final para obtenção do Grau de Doutor em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Rosemary Dore Heijmans - Orientadora, Umberto Margiotta - Co-orientador, Maria Sidalina Almeida, Tufi Machado Soares, João Bosco Laudares e Adla Betsaida Martins Teixeira. Os trabalhos iniciaram-se às 14:30h com a síntese da tese feita pelo doutorando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública ao candidato. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: *aprovada. Considera ainda que a Tese aborda uma temática original e relevante, está bem estruturada, apresentando um adequado tratamento metodológico dos dados da pesquisa empírica. Esse modo abre novos desenvolvimentos para a reflexão do problema examinado e merece ser publicada*

O resultado final foi comunicado ao aluno **Edmilson Leite Paixão** e ao público, concedendo ao aluno o título de Doutor em Educação. O aluno deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 1 de julho de 2013.


Prof. Dra. Rosemary Dore Heijmans - Orientadora


Prof. Dr. Umberto Margiotta - Co-orientador


Prof. Dra. Maria Sidalina Almeida - Instituto Superior de Serviço Social, Porto, Portugal


Prof. Dr. Tufi Machado Soares - UFJF


Prof. Dr. João Bosco Laudares - PUC-Minas


Prof. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira - UFMG

Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

REQUISITO LEGAL DE DEFESA ORAL DE TESE:

Como requisito do Acordo Internacional de Cotutela, assinado entre os Reitores das duas universidades, a **defesa de tese oral** foi feita pelo doutorando **em Idioma Italiano**, nas dependências da Faculdade de Educação no Brasil (FAE/UFMG), **com tradução simultânea para a Língua Portuguesa**.

**VERBALE DEL 343 (TRECENTOQUARANTATREESIMO) ESAME DI TESI NEL COLLEGIO
DEL PROGRAMMA DI POS-LAUREA IN FORMAZIONE: Conoscenza e Inclusione
Sociale, Faculdade de Educação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG/FAE - Brasile)

ATA DE DEFESA DE TESE ITALIANA

VERBALE DEL ESAME DI TESI (ATA DE DEFESA DE TESE ITALIANA)



Faculdade de Educação / UFMG - Secretaria del Programma di Post-Laurea in
Formazione

End. Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha

Belo Horizonte - MG

Cep: 31.270-901

Fone: (031) 3409-5309 - Fax: (031) 3409-5488

E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG - BRASILE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMMA DI POS-LAUREA IN FORMAZIONE: Conoscenza e Inclusione Sociale

VERBALE DEL 343 (TRECENTOQUARANTATREESIMO) ESAME DI TESI NEL COLLEGIO DEL PROGRAMMA DI POS-LAUREA IN FORMAZIONE: Conoscenza e Inclusione Sociale

Nel primo giorno del mese di Luglio dell'anno duemila e tredici è stata realizzata, nella *Faculdade de Educação* (Facoltà di Educazione) dell'UFMG, un'adunanza verso l'esame orale di tesi: "**TRANSIZIONE DI DIPLOMATI E DROPOUT DELLA SCUOLA PROFESSIONALE SECONDARIA PER IL MONDO DEL LAVORO: STATO E PROFILI PROFESSIONALI 2006-2010**" - Cotutela di Tesi Brasile-Italia - Doppio Titolo (*TRANSIÇÃO DE EVADIDOS E DIPLOMADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MUNDO DO TRABALHO: SITUAÇÃO E PERFIS OCUPACIONAIS DE 2006 A 2010*) dell'allievo **Edmilson Leite Paixão**, richiesta finalizzata all'ottenimento del Grado di *Doutor em Educação* (Dottore di Ricerca in *Educação*). La Commissione Giudicatrice ha avuto come componenti i seguenti professori: Rosemary Dore Heijmans - Tutor in Brasile, Umberto Margiotta - Tutor in Italia, Maria Sidalina Almeida, Tufi Machado Soares, João Bosco Laudares e Adla Betsaida Martins Teixeira. L'esame di Tesi è iniziato alle 14:30h con un riassunto del contenuto della Tesi fatto dal dottorando. Di seguito, i professori della Commissione Giudicatrice hanno fatto analisi, osservazioni e domande pubbliche al dottorando. Finito l'esame della Tesi e del candidato, la Commissione Giudicatrice si è riunita, nell'assenza del candidato e del pubblico, per fare la valutazione finale dell'esame di Tesi presentata. In conclusione, la Commissione Giudicatrice ha giudicato la tesi: approvata. La Commissione Giudicatrice considera la tematica della Tesi originale e rilevante, ben strutturata e con adatto trattamento metodologico dei dati statistici della ricerca empirica. Pertanto, la Tesi apre nuovi sviluppi sulla riflessione del problema ricercato e merita di essere pubblicata. Il risultato finale è stato comunicato all'allievo **Edmilson Leite Paixão** e al pubblico presente, consegnando allo studente il titolo di *Doutor em Educação* (Dottore in Educazione). Lo studente dovrà consegnare alla Segretaria del Programma di Post-Laurea in Formazione la versione finale della tesi in 04 (quattro) copie. Niente in più da fare io, Rosemary da Silva Madeira, ho registrato questo presente verbale che, dopo letto ed approvato, è stato firmato da me e dai membri della Commissione Giudicatrice. Belo Horizonte, 1 Luglio 2013.

Prof.ssa. Dra. Rosemary Dore Heijmans - Tutor - Facoltà d'Educação - UFMG - Brasile

Prof. Dr. Umberto Margiotta - Tutor - Università Ca' Foscari di Venezia - Italia

Prof.ssa Dra. Maria Sidalina Almeida - Istituto Superiore di Servizio Sociale a Porto, Portogallo

Prof. Dr. Tufi Machado Soares - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - Brasile

Prof. Dr. João Bosco Laudares - Pontificia Università Cattolica - PUC-Minas - Brasile

Prof.ssa Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira - Facoltà d'Educação - UFMG - Brasile

Rosemary da Silva Madeira

Segretaria del Programma di Post-Laurea in Formazione:
Conoscenza e Inclusione Sociale - FaE/UFMG

Dedico este trabalho a Deus, a Quem tenho por
Bom Amigo,
e aos meus semelhantes.

Agradecimentos

Para chegar até aqui, fui acompanhado por um sem número de grandes pessoas: familiares, profissionais, professores, colegas... que permitiram que este momento se tornasse realidade. A todas elas agradeço de coração.

Expresso também o meu mais alto apreço e consideração a algumas pessoas que tiveram um papel central nesta minha caminhada, às quais desejo, de modo especial, agradecer

- A **Deus** pela Sua presença e apoio, bem como pela concessão da vida, das oportunidades....

- Aos membros de **minha família** extensa, e, em especial, minha **esposa e filhos**, que sempre confiaram em mim e me apoiaram em todo o tempo.

- À Profa. Dra. **Rosemary Dore Heijmans** por me receber como seu aluno, sempre me honrar, apoiar e estimular na consecução deste trabalho. É de fato uma grande mulher, educadora e profissional. A Coordenadora Geral do OBEDUC 2010.

- Ao Prof. Dr. **Umberto Margiotta** por igualmente me acolher, não somente no Programa de Doutorado na Itália, mas em seu próprio país e família. É de fato um grande homem, educador e profissional.

- Aos professores e professoras da UFMG, do CEFET-MG e da PUCMinas que, como coordenadores do OBEDUC ao lado da professora coordenadora geral, sempre me deram oportunidade e me estimularam a seguir em frente. São eles: o Prof. Dr. **João Bosco Laudares**, a Profa. Dra. **Daisy Moreira Cunha**, a Profa. Dra. **Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira** (Dorinha).

- À **Lara Rozza** e a **Silvana Adami**, funcionárias da *Università Ca' Foscari Venezia* no UNIVE/CIRDFA e no UNIVE/CISRE (Itália), que desde 2010 vêm me recebendo em Itália com toda a atenção, carinho e profissionalismo que lhe são próprios. Meu agradecimento de coração!

- A todos os meus entrevistados e contatos na Europa e no Brasil, que me receberam com todo o empenho e criaram também condições as mais favoráveis para o sucesso desta investigação e tese:

- Prof. Dr. **Rudolf Tippelt**: Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Universidade de Munique, Alemanha
- 1. Profa. Dra. **Nora Gaupp**: Deutsches Jugend Institut - DJI (Instituto Alemão Para a Juventude - German Youth Institute), Munique, Governo da Alemanha, Alemanha
- Profa. Dra. **Barbara Rink**: Deutsches Jugend Institut - DJI (Instituto Alemão Para a Juventude - German Youth Institute), Munique, Governo da Alemanha, Alemanha
- Prof. Dr. **Rafael Merino Pareja**: Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, grupo de pesquisa Trabalho e Educação (GRET)

- Profa. Dra. **Maribel García Gracia**: Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, grupo de pesquisa Trabalho e Educação (GRET)
 - Profa. Dra. **Maria Sidalina Pinho de Almeida**: Instituto Superior de Serviço Social do Porto - ISSSP, Porto - Portugal
2. Prof. Dr. **Tufi Machado Soares** e equipe da UFJF/CAEd (**Mariana Calife Nóbrega, Neimar da Silva Fernandes, Carolina Reihn...**).

- A **Ana Zuleima de Castro Lüscher, Izaura Silva, Lecir Jacinto Barbacovi, Miriã Suellen Xavier Nascimento, Paula Elizabeth Nogueira Sales, Mônica Maria Teixeira Amorim, Wander Augusto Silva** e demais membro da equipe de pesquisa que contribuíram imensamente para o alcance dos resultados dispostos nesta tese.

- Às equipes de estatísticos que me auxiliaram nos trabalhos técnicos e que proporcionaram mais do que o auxílio estatístico, mas sua atenção dedicada e empenho: Prof. Dr. **Darly Andrade**; Prof. Dr. **Jáder Sampaio** e Profa. Dra. **Alina Gomide**.

- A **Chiara Urbani**, colega doutoranda (pela UNIVE e pela UFMG/FaE), natural de Trieste (IT), que cooperou comigo na revisão final dos textos em Italiano da presente tese, em especial, nos aspectos gramaticais e de estilos de redação nessa língua.

Por fim, de um modo ainda mais especial, por nome, agradeço a minha família:

- À **Regina Célia Guedes Leite**, minha esposa, que me amou e me apoiou neste trabalho, tanto no Brasil quanto em Portugal e Itália.

- Ao **Lucas Guedes Leite**, meu filho de 9 anos, que em Portugal, com 5 aninhos, e, em Itália, com 7 anos, demonstrou sua força para crescer, seu amor por mim, bem como suportou as dificuldades das mudanças para o exterior sempre com um sorriso lindo no rosto: ele é um amigo e um vencedor: eu me orgulho dele e de seu irmãozinho.

- Ao **Matheus Guedes Leite**, meu caçula, que com 10 meses já teve que sair andando pelo mundo a fazer pesquisa: sua vivacidade e amor nos encantam. Como disseram os italianos: "- Lui è molto carino e bravo; e sta già a parlare l'italiano!"².

- Aos meus pais, **José Leite da Paixão** e **Alderina Crisóstomo Leite**, que estão no Senhor Deus, e que investiram todo o amor e os recursos que tinham em minha formação e na de meus cinco irmãos.

- A meus irmãos **Edson Leite Paixão** e **Élcio Leite Paixão**, a minhas irmãs **Edna Clara Leite, Heloisa Leite Paixão** e **Elvânia Leite Paixão**, e seus familiares que, com vivo fervor, acompanharam-me nessa longa caminhada com grande fé, expectativa, estímulo e intenso amor.

² Ele é muito fofo, amável e inteligente; e já está a falar a língua italiana!

"Todos los hombres son intelectuales pero no todos ejercen la función social de intelectuales" en la sociedad.

Antonio Gramsci (1999, Tomo 6, p.376).

"Na escola atual, devido à crise profunda entre a tradição cultural e a concepção da vida e do homem, tem lugar um processo de degeneração progressiva: as escolas de tipo profissional, ou seja, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, perderam sua posição de vanguarda na escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que **este novo tipo de escola [a tradicional] aparece e é considerada como democrática, enquanto que, ao contrário, ela não só está destinada a perpetuar as diferenças sociais, como também a cristalizá-las em formas chinesas** [como vasos perenes de porcelana chinesa]. A escola tradicional tem sido oligárquica por estar destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada, por sua vez, a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo modo de seu ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores o que dá o selo [ou marca] social a um tipo de escola. **O selo [ou marca] social é dado pelo fato de que cada grupo social tem seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar nestes estratos [sociais] uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, é preciso, pois, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola** (elementar-média) **que conduza o jovem até o umbral da eleição profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar aquele que dirige.** A multiplicação de tipos de escola Profissional [não unitárias] tende, pois a eternizar as diferenças tradicionais [atuais da sociedade dividida em dirigentes eternos e dirigidos eternos], mas como, dentro destas diferenças, tendem a suscitar estratificações internas, por isso assim faz nascer a impressão [de que a escola profissional dualista] possui uma tendência democrática. Trabalhador manual e trabalhador qualificado, por exemplo [dessa estratificação interna]; campesino e geômetra, ou ajudante de agrônomo, etc. **Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não apenas pode significar** que um trabalhador desqualificado possa se tornar qualificado, **senão que todo "cidadão" pode tornar-se "governante" e que a sociedade o ponha, ainda que "abstratamente" em condições gerais de poder chegar a sê-lo;** a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consenso dos governados), assegurando a todo governado o aprendizado gratuito da capacidade e da preparação técnica geral necessárias ao alcance de tal objetivo".

Antonio Gramsci (1999, V.4, caderno 12, p.379, grifos, sublinhados e trad. nossos).

"Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertindo das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um "a priori" da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude".

Paulo Freire (1996, p. 9), do livro "Pedagogia da Autonomia:
saberes necessários à prática educativa".
sobre a ética universal
do ser humano

Dentro do Programa Observatório da Educação 2010 (OBEDUC Projeto 89), para a sua realização, esta tese de doutorado contou com apoios financeiros diretos e cerca de 56 bolsas de estudo³, bem como apoio técnico e disponibilização de microdados de fontes secundárias e outras informações importantes, por parte do MEC e das seguintes agências brasileiras de fomento à Pesquisa e de formação de pessoal:

- **CNPq**
- **CAPES**
- **INEP** - microdados de fontes secundárias e informações
- **FAPEMIG** - liberação de recursos para a realização de importantes eventos direta ou indiretamente vinculados a esta pesquisa de doutorado

Tendo isso em conta, agradece-se a competência e presteza de atendimento dos presidentes, diretores, coordenadores e equipes técnicas destas agências de fomento e de formação, que sempre nos atenderam muito bem em nossas demandas investigativas.

Agradece-se também a direção e a equipe técnica da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa da UFMG (FUNDEP) pela colaboração técnica dada às equipes de pesquisa.

³ O financiamento direto da CAPES, capital, custeio e bolsas de estudo (graduação, pós-graduação, coordenação, para professores de Educação Básica etc.) para atender a investigação em todo o Estado de Minas Gerais, foi de aproximadamente R\$ 2.750.000,00 (US\$ 1.118.319,08 ou 855.941,86 Euros): esses recursos diretos estão sendo liberados para o período de 2010-2015 em parcelas anuais. Foram concedidas também bolsas de estudo de Mestrado e Doutorado pelo CNPq, bem como bolsas de apoio técnico (BAT). Todos estes recursos foram liberados para e são administrados pela pesquisadora do CNPq, professora da FaE/UFMG e Coordenadora-Geral da pesquisa do Programa Observatório da Educação 2010 e outras pesquisas: Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans.

RESUMO

Esta tese de doutorado é uma pesquisa teórica, quantitativa e exploratória que investiga os perfis profissionais de alunos oriundos de 37 escolas secundárias da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, espalhadas por todo o Estado de Minas Gerais. A investigação foi desenvolvida no Brasil e na Itália - cotutela de tese -, a partir de um acordo internacional firmado entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a *Università Ca' Foscari Venezia*. A investigação foi financiada por agências⁴ de pesquisa federais brasileiras. A coleta de microdados foi feita por meio de dois questionários distintos, aplicados, de 2011 a 2013, a sujeitos de duas amostras principais: 762 jovens que abandonaram a escola e 742 alunos formados em escolas secundárias Profissionais. Os microdados, extraídos de fontes primárias, eram referentes ao período acadêmico de 2006 a 2010. Sobre o problema de pesquisa, constituiu-se em um elemento chave deste estudo o traçado dos perfis ocupacionais finais destes dois grupos de indivíduos, assim como as conexões de seus perfis com os itinerários de sua transição escola-trabalho. As categorias da Filosofia da Práxis, desenvolvidas pelos estudiosos Antonio Gramsci, na Itália, e Karl Heinrich Marx, na Alemanha, foram definidas para esta tese como o principal referencial teórico em uma visão histórica, política e econômica. Estabeleceu-se um debate educacional entre distintos teóricos que defendem diferentes organizações escolares: a dualidade escolar X a escola unitária; separação ou não entre formação geral e formação profissional. Noutro debate teórico, qualificação X competências, foi possível também apresentar dois diferentes tipos de sistemas de estratificação ocupacional na atualidade. Na metodologia, foram usadas como dimensões de análise quantitativa: 1) o *Modelo Teórico e Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio* (autores da Universidade da Califórnia - UCSB - EUA); 2) uma *tabela de variáveis simples e compostas*. Assim, estas dimensões permitiram traçar três tipos de perfis profissionais dos alunos: sociodemográfico e econômico, educacional e profissional. Ao testar dois tipos complementares de hipótese, a pesquisa concluiu que os alunos formados no ensino profissional secundário tinham um perfil ocupacional *significativamente* melhor do que o daqueles que abandonaram a escola, tanto em 2006, quanto em 2011. Das duas amostras de estudantes, 76% vêm de classes econômicas baixas, estudaram em escolas públicas e estão trabalhando em áreas afins à formação profissional recebida na escola. Um ponto-chave é que os resultados da tese demonstraram-se válidos, por análises amostrais comparativas, também para a população N de 189.988 estudantes em todo o Brasil. Finalmente, a investigação permitiu o estabelecimento de três distintas hierarquias de fatores estatisticamente associados às decisões dos alunos de escolher, de abandonar e de concluir seus cursos técnicos.

Palavras-chave: Cotutela de Tese Brasil-Itália; Rede Federal de Educação Profissional; Transição Escola-Trabalho; Situação e Perfis Ocupacionais; Evasão Escolar.

⁴ CNPq: Brazilian National Counsel of Technological and Scientific Development.
CAPES: Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel.
INEP: Brazilian Institute for Studies and Educational Research.

RIASSUNTO

Questa tesi di dottorato costituisce una ricerca in cotutela tra Brasile e Italia che, partendo da un'impostazione teorica, si avvale di metodologie di analisi quali-quantitativa per indagare i profili professionali di studenti sia diplomati che dropout provenienti da 37 Scuole tecnico-professionali secondarie brasiliane. La ricerca è stata effettuata in Brasile ed in Italia, mediante un accordo internazionale firmato tra i Rettori dell'Universidade Federal de Minas Gerais e dell'Università Ca' Foscari Venezia. L'indagine ha ricevuto il supporto delle agenzie⁵ nazionali di sostegno alla ricerca. La raccolta dei microdati è stata fatta utilizzando due diversi tipi di questionari applicati a due campioni costituiti rispettivamente da 762 studenti dropout e 742 diplomati, nel periodo tra il 2011 e il 2013. I microdati, derivati da fonti primarie, sono relativi agli anni accademici 2006-2010. L'elemento chiave della tesi è costituito dalla definizione dei profili professionali attesi e dall'analisi della loro correlazione con i percorsi di transizione dalla scuola al mondo del lavoro. Le categorie della Filosofia della Praxis stabilite da Antonio Gramsci, in Italia, e da Karl Heinrich Marx, in Germania, vengono assunte come riferimenti teorici fondamentali, sia dal punto di vista storico che in senso politico ed economico. La tesi conduce un'approfondita analisi del dibattito emergente, a livello internazionale, in ordine ai seguenti problemi: sistema scolastico duale vs scuola unitaria; unità tra formazione accademica e formazione professionale vs loro separazione. Inoltre si è proceduto anche a precisare contenuti e limiti del dibattito emergente sul rapporto possibile tra formazione tradizionale e formazione per competenze. È stato così possibile pervenire ad un'elaborazione critica di due diversi tipi di sistemi di stratificazione occupazionale attualmente utilizzati nei Paesi oggetto d'esame della Tesi. Il lavoro teorico è stato sostenuto da una raffinata analisi metodologica che si avvale di due strumenti di analisi quantitativa: 1) Il "modello teorico e concettuale della *performance* scolastica e studentesca nella Scuola Secondaria" - California University - USA, 2) Una tabella con le dimensioni degli studi e d'analisi, fatta dal dottorando, con le variabili statistiche adottate da rispondere alle ipotesi. Queste due dimensioni hanno permesso di elaborare tre diversi profili professionali di riferimento per l'analisi dei due campioni di studenti: uno ad ispirazione socio-demografica ed economica; l'altro ad ispirazione formativa; e un terzo ad ispirazione professionale. La tesi ha potuto così fondare le sue analisi ed argomentazioni su due ipotesi di ricerca complementari, arricchendo di molto la portata esplicativa delle sue conclusioni. La tesi ha, infatti, concluso che gli studenti che si sono diplomati mostravano profili professionali significativamente migliori rispetto a quelli di coloro che avevano abbandonato la scuola tecnico-professionale, sia nell'anno 2006 che 2011. Dai due campioni risulta che il 76% degli studenti totali proveniva da classi economiche di basso censo brasiliane, aveva studiato nelle scuole pubbliche e aveva lavorato in un'area professionale corrispondente alla formazione tecnica ricevuta. La ricerca ha anche individuato un punto chiave: utilizzando una procedura d'analisi comparativa, è giunta alla conclusione che i risultati dell'indagine sono generalizzabili a tutta la popolazione N del Sistema Brasiliano di Formazione Tecnico-Professionale, costituita da circa di 189.988 studenti. Infine, la ricerca ha permesso di individuare tre differenti tipologie di gerarchie di fattori statisticamente associati alle decisioni degli studenti. Queste riguardano: i fattori di scelta dei corsi tecnico-professionali degli studenti dropout; i fattori di abbandono; i fattori associati alla conclusione dei corsi tecnico-professionali.

Parole chiave: Tesi in Cotutela Brasile-Italia; Scuole Tecnico-Professionali Secondarie Brasiliane; Transizione dalla Scuola al Lavoro (STWT); Situazione e Profili Occupazionali; Evasione Scolastica.

⁵ CNPq: Brazilian National Counsel of Technological and Scientific Development.
CAPES: Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel.
INEP: Brazilian Institute for Studies and Educational Research.

ABSTRACT

This PhD Thesis is a theoretical, quantitative, and exploratory research that investigates the professional profiles of students from 37 secondary professional schools from Brazilian Vocational Education Network, throughout Minas Gerais State. This research was done in Brazil and in Italy - co-supervision thesis -, by means an international agreement signed between Universidade Federal de Minas Gerais, and the Ca' Foscari University of Venice. The investigation was also supported by the Brazilian Federal Research Agencies⁶. The micro data collection was done using two different sets of questionnaires, applied from 2011 to 2013, to subjects in two main samples: 762 dropouts and 742 graduated students from secondary Professional Education. The micro data, extracted from primary sources, were related to the academic period from 2006 to 2010. About the research problem, it was a key element for this study the establishment of subjects' occupational profiles and the connections of those final profiles to the pathways in their transition from school to work. The Philosophy of Praxis' categories established by Scholars Antonio Gramsci, in Italy, and Karl Heinrich Marx, in Germany, were set as the main theoretical framework for this thesis in a historical, political and economical view. In this thesis, an important educational argument was presented considering different scholars that argue for different school organizations: the duality school *versus* the unitarian school; the separation or not between the academic and vocational tracks. Based on the theoretical argument established between school qualification versus competencies, it was also possible to present two different types of occupational stratification systems used today. Methodologically, two quantitative analytical dimensions were used: 1) the *Theoretical and Conceptual Model of High School Performance* (California University - UCSB scholars - USA); 2) a table with *simple and composite variables*. In that way, those two dimensions allowed us to draw three different student occupational profiles: sociodemographic and economical, educational, and occupational. By testing two complementary hypothesis, this research concluded that the vocational students that graduated had *significantly* better occupational profiles than those of the dropouts, both in 2006 and 2011. From the two samples of students, 76% came from the low economic Brazilian classes, had been studying in public schools and they continued working in the same area of their vocational formation. This research also identified a key point: the thesis results, using a comparative sample analysis, showed to be valid for the N population of the Brazilian Federal Vocational Education System, of 189.988 students. Finally, the research allowed us to identify three hierarchies of factors statistically associated to the students' decisions to choose, and to dropout, and to conclude their vocational courses.

Keywords: Brazil-Italy Thesis Co-tutelage; Federal Network of Professional Education; School-Work Transition (STWT); Occupational Situation and Profiles; School Evasion.

⁶ CNPq: Brazilian National Counsel of Technological and Scientific Development.
CAPES: Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel.
INEP: Brazilian Institute for Studies and Educational Research.

RESUMO AMPLIADO DA TESE DE DOUTORADO - EM PORTUGUÊS

Belo Horizonte, primeiro de julho de 2013

Transição de evadidos e diplomados da Educação Profissional Técnica para o mundo do trabalho: situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010

Tese em regime de cotutela Brasil-Itália com reconhecimento de dupla titulação de
Doutorado: *Doppio Titolo*

Edmilson Leite Paixão - aluno

Universidades - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte - Brasil

Università Ca' Foscari Venezia (UNIVE). Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata (CIRDFA) - Programma di Post-Laurea in Scienze della Cognizione e della Formazione, Venezia, Italia

Profa. Rosemary Dore Heijmans - Orientadora no Brasil - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (UFMG/FaE)

Prof. Umberto Margiotta - Orientador na Itália - *Università Ca' Foscari Venezia*, (UNIVE), Itália

Aspectos legais:

- Língua de redação da tese: Português
- Língua de defesa oral da tese no Brasil (UFMG/FAE) com Tradução Simultânea para o Português: Italiano
- Resumo estendido: Italiano
- Lugar do exame final de tese: UFMG/FAE – Brasil
- Data do exame final de tese: primeiro de julho de 2013
- Títulos: 1. «Doutor em Educação» pela UFMG/FAE.
2. «Dottore di Ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione» pela *Università Ca' Foscari Venezia* (UNIVE).

Esta tese de doutorado⁷ está estruturada tanto para apresentar resultados referentes ao seu objeto de pesquisa específico, os perfis ocupacionais de jovens evadidos e diplomados (doravante assim denominados) na Educação Profissional de Nível Médio no Brasil, quanto para contribuir com uma pesquisa mais ampla, dentro do Programa Observatório da Educação 2010-2014 (OBEDUC), em pelo menos quatro aspectos: em primeiro lugar, traçar um perfil ocupacional, tanto de sujeitos evadidos quanto de alunos diplomados, baseado em fontes primárias de pesquisa e que permita orientar políticas públicas no campo da Educação Profissional; noutra perspectiva, iniciar a formação de uma base de dados confiável sobre abandono e conclusão escolares na Educação Profissional Técnica no Brasil, dando início às análises de resultados de microdados referentes a dois bancos de dados sobre evasão e conclusão escolares; em terceiro lugar, fazer a proposição e buscar criar as bases para o desenvolvimento de um núcleo de estudos longitudinais sobre o tema da evasão e da conclusão escolares na Educação Profissional no Estado de Minas Gerais e no Brasil, e, por fim, registrar parte da história da pesquisa OBEDUC, realizada no país, e que envolve mais de cem colaboradores diretos, 10 instituições federais e aproximadamente 37 escolas profissionais diretamente envolvidas na pesquisa em todo o Estado de Minas Gerais.

Um objetivo mantido no decorrer da compilação do texto deste trabalho foi acrescentar conteúdos já conhecidos do leitor brasileiro⁸, mas, desconhecidos para o leitor italiano, de modo a contribuir para que os membros da *Università Ca' Foscari Venezia*, de suas instituições, orientador e parceiros na Itália e na Europa, possam apreender, ao ler a tese, como está organizada e quais são algumas das grandes discussões sobre a Educação (Profissional) no Brasil que vêm sido mantidas ao longo dos anos nos campos da política e estrutura educacionais, do trabalho, da transição escolar, do abandono e da conclusão escolares.

Como conceito, entende-se abandono escolar nesta tese de doutorado, a situação onde "o aluno foi matriculado no curso técnico e participou de pelo menos 25% do ano letivo, mas saiu sem obter o diploma técnico por não concluir alguma(s) das etapas obrigatórias do curso: disciplina(s); estágio; relatório de estágio" (DORE SOARES et al., 2011, Questão 7, p.15). São considerados ainda alunos evadidos da etapa de estágio somente aqueles que após três anos da conclusão das disciplinas do curso técnico não voltaram para a instituição para a realização do estágio.

Como nota, ainda que se use o conceito de abandono escolar, o sujeito que abandona a escola neste texto será doravante denominado de aluno "evadido".

⁷ Paixão (2012a; 2012b; 2012c; 2013).

⁸ Os quais noutra situação poderiam não ser citados.

A presente tese também levou em consideração o conceito do INEP (2010; 2013), órgão do Ministério da Educação Brasileiro, o qual define como em situação de "abandono escolar" todo aluno que deixou de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo vigente, sem registro de rendimento no período, e não tendo sido formalmente desvinculado da mesma por transferência.

O INEP considera ainda como em situação de "evasão escolar" aquele aluno que tendo abandonado o ano letivo anterior, não se matricula para o ano letivo seguinte.

No caso do aluno egresso concluinte ou egresso diplomado considerou-se aquele "que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma." (MEC, 2009, p.10).

A tese apresenta uma análise de microdados oriundos de duas amostras com fontes de dados primárias, bem como os resultados encontrados, dentro de uma investigação que traçou os contornos da situação e do perfil ocupacional de jovens evadidos e diplomados da RFEP⁹ no Estado de Minas Gerais, Brasil.

O projeto Observatório da Educação, e, no seu bojo, esta investigação de doutorado, têm contado com o apoio financeiro e técnico¹⁰ diretos do CNPq¹¹, da CAPES¹² e do INEP¹³, bem como apoio indireto da FAPEMIG¹⁴, da FUNDEP¹⁵, dentre outras instituições de apoio à pesquisa no Brasil. O doutorando foi beneficiado com bolsa de doutorado CAPES, no Brasil, e com bolsa de doutorado do CNPq, no exterior, para a conclusão de suas fases de formação e de pesquisas na Itália, no contexto de um Acordo de Cotutela de Tese assinado pelos Reitores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da *Università Ca' Foscari Venezia* (UNIVE) - **APÊNDICE A**.

Esta pesquisa de doutorado tem como **questão central de investigação** a seguinte pergunta:

- Qual é o perfil e a situação ocupacional de aluno evadido e de estudante diplomado que transita (sai) da Rede Federal de Educação Profissional Técnica no Estado de Minas Gerais (RFEP) para o mundo do trabalho a partir de variáveis (questões) primárias ocupacionais simples e compostas, significativamente associadas, identificadas em microdados de dois surveys entre os anos de 2006 e 2010?

⁹ Todas as instituições e cerca de 50 escolas da Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais.

¹⁰ Os apoios financeiros se configuraram em financiamento direto e bolsas de estudo. O apoio técnico ocorreu pela disponibilização de microdados e informações importantes tanto pelo INEP quanto da parte das outras agências de fomento.

¹¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - MEC - Brasil.

¹⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

¹⁵ Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa da UFMG.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, quantitativa e que coleta dados, em um período de cinco anos, sobre situação ocupacional, abandono, permanência escolar e transição escola-trabalho de cerca de 1.500 jovens (evadidos e diplomados) da RFEP, a partir de questionários aplicados aos mesmos, com o intuito de estabelecer configurações qualitativas e estatísticas que definam sua situação e perfil ocupacional por volta do ano de 2011.

A investigação é um ponto de partida para o estabelecimento de uma sequência de pesquisas longitudinais referentes a estes temas na Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar¹⁶ (RIMEPES). A pesquisa contribui ainda para a criação de um banco de dados estatísticos, a ser compilado ao longo dos anos vindouros, que servirá de base para os referidos estudos longitudinais aqui propostos. Nesse sentido, em seu caráter exploratório, esta tese de doutorado busca atender a uma grande carência de investigações científicas e estatísticas (amostrais com fontes primárias) identificadas na revisão bibliográfica, no campo da Educação Média Profissional no Brasil, e que estão relacionadas a **dois temas: transição "escola profissional-trabalho" e "situação e perfil ocupacional"** de jovens evadidos e diplomados.

O **campo de pesquisa** constitui-se de todas as instituições da Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais¹⁷, em torno de 37 escolas¹⁸. Essa rede será na tese denominada por extenso ou apenas pela **sigla RFEP**.

A **coleta de dados** foi realizada entre 2011 e 2012, para a amostra de evadidos, e, entre 2012 e 2013, para a de diplomados, inicialmente, por meio de duas amostras aleatórias e estratificadas com sujeitos evadidos e diplomados da RFEP no período de 2006 a 2010. Um critério importante na definição da amostra por instituição, por escola e por curso foi o número de matrículas em cada caso.

Quanto ao tipo de orientação, esta investigação de doutorado foi desenvolvida no âmbito de uma cotutela, e, nesse sentido, teve como orientadores a professora Dra. Rosemary Dore Heijmans (UFMG/FaE) e o professor Dr. Umberto Margiotta (UNIVE - CIRDF - UNIVIRTUAL - Itália).

A tese de doutorado, ao ter seus objetivos específicos incorporados a uma pesquisa maior, é um dos produtos científicos esperados de um projeto aprovado¹⁹, no ano de 2010, dentro do Observatório da Educação (OBEDUC) e que conta com o

¹⁶ RIMEPES: Rede internacional de investigadores ligados aos temas e Grupo de Pesquisa internacional com sede na UFMG/FaE - Brasil, sob a Coordenação da Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans.

¹⁷ O Estado de Minas Gerais possui aproximadamente a dimensão da França, inclusive ultramarina.

¹⁸ A amostra de evadidos inclui cerca de 5 escolas a mais do que a de diplomados.

¹⁹ DORE SOARES, R. *Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFETs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho*. Projeto 89 OBEDUC - Núcleo em Rede UFMG, CEFET-MG e PUCMinas (em andamento), edital nº 38/2010 - CAPES/INEP. Brasil, set. 2010.

financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Brasil (CAPES). Este projeto OBEDUC recebeu grande aporte de recursos financeiros, bem como conta com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A tese, pois, redundava assim em uma investigação de grande envergadura que contou com o trabalho do doutorando mas também com mais de uma centena de colaboradores, entre doutores, mestres, professores da Educação Básica e Profissional, doutorandos, mestrandos, graduandos, estatísticos e voluntários, espalhados por todo o extenso território do Estado de Minas Gerais.

O **referencial teórico** se distribuiu em dois eixos centrais de análise: uma teoria clássica geral, denominada pelo autor italiano Antonio Gramsci de Filosofia da Práxis e fundada nas concepções teóricas tanto do pensador alemão Karl Marx, quanto do referido intelectual italiano. Essa teoria geral clássica provê o norte de interpretação e análise, tanto ao nível macro quanto micro.

Outra construção teórica usada nesta tese, por sua vez, dá uma direção para o adequado enquadramento de uma abordagem teórica mais restrita, de um lado, mas melhor aplicável à análise quantitativa do objeto de pesquisa micro, de outro: trata-se do Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil Geral: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares, de Russell Rumberger & Sun Ah Lim²⁰, desenvolvido a partir da análise de 203 pesquisas e 389 amostras estatísticas significativamente controladas, grande parte delas, investigações longitudinais e/ou longitudinais censitárias.

Esse Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil foi usado na tese como estrutura para situar outras pesquisas estatísticas revisadas e também servir de base para a construção e extração coerente de dimensões específicas de análise do objeto desta tese, fatores, inclusive nomes de cargas fatorias, títulos de perfis ocupacionais, fatores associados ao abandono, bem como aqueles ligados à conclusão de curso técnico profissional de escolaridade média.

As **dimensões** de análise baseadas em perfis (sociodemográfico e econômico; educacional e ocupacional) bem como estabelecidos com base no modelo de desempenho citado, permitiram a criação e o uso de categorias de análise na pesquisa que passaram a ter valor por meio de variáveis (indicadores estatísticos) quantitativas (questões simples ou compostas) derivadas dos dois tipos de questionários aplicados a sujeitos evadidos e diplomados da Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais (RFEP). Análises feitas por meio de métodos estatísticos descritivos e inferenciais foram aplicados aos bancos de dados das amostras citadas para definir resultados e extrair conclusões na tese sob o pano de fundo da teoria clássica da Filosofia da Práxis e do modelo de Rumberger & Lim (2008). As dimensões de análise do objeto de pesquisa

²⁰ RUMBERGER, R. W.; LIM, S. A. Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report n. 15*. University of California, 2008.

foram sendo construídas e reconstruídas na tese com base nas teorias citadas, bem como com outras contribuições constantes da literatura científica e em pesquisas anteriores no Brasil e no exterior.

Como a pesquisa de doutorado trata do tema da situação ocupacional, além da teoria clássica e do modelo de desempenho escolar e estudantil, duas outras discussões teóricas serão convocadas a um debate com a Filosofia da Práxis²¹: uma destas construções é o debate qualificação X competência, a outra, é a teoria das capacidades de Amartya Sen (2000). Esta última está locada no campo econômico da estratificação social/ocupacional e discute questões como graus de liberdade, de escolha e desenvolvimento tanto individual (de técnicos de escolaridade média), quanto social de um país.

O debate qualificação X competência, por sua vez, guarda estreita relação com o tema da situação e perfil ocupacional de alunos técnicos de escolaridade média, porque tal debate explicita formas distintas (às vezes diametralmente opostas) de classificar as ocupações de técnicos e de outros profissionais. Este debate também tem a ver com a questão da dualidade escolar e da divisão social e sexual do trabalho. Em termos de conteúdo, o debate permite situar na prática das relações sociais de formação e industriais de produção (inclusive outros setores econômicos) a intrincada relação entre o modelo de formação tradicional baseado na qualificação relativamente ao modelo de formação por competências profissionais.

A teoria da capacidade de Amartya Sen, por sua vez, permite na tese valorar as possibilidades e os limites da liberdade e das escolhas dos sujeitos desta tese (escolher, abandonar ou concluir um curso técnico etc.), a partir de uma reflexão mais subjetiva sobre a ação racional e as escolhas do ponto de vista do indivíduo e alguns de seus potenciais impactos sobre o próprio desenvolvimento do país.

Com base nessas teorias, na tese são discutidas algumas polêmicas vinculadas à Educação Média (Profissional): dualismo escolar X escola unitária; perspectivas teóricas individualistas X abordagens mais sociais; (teorias) foco no indivíduo X (teorias) foco no social (classes sociais, aspectos socioeconômicos, p. ex.); tipo de organização escolar mais apropriado para a emancipação humana; nível socioeconômico, educacional e ocupacional dos sujeitos investigados na RFEP: advindos de uma elite ou oriundos de classes populares.

Quanto ao tema desta pesquisa de doutorado, o **perfil ocupacional** de jovens evadidos e diplomados na Educação Profissional em sua **transição** da escola profissional

²¹ A Filosofia da Práxis, também denominada por teoria marxiana, é clássica, mais abrangente, crítica e tem um cunho mais social, ao contrário das demais teorias citadas: das competências, do capital social e da capacidade.

para o trabalho, identificou-se na revisão bibliográfica uma carência muito grande de trabalhos científicos estatisticamente rigorosos e a frequente inexistência de dados precisos e confiáveis sobre os percursos de transição desses jovens no Brasil, sobre sua chegada ao mundo do trabalho e sobre seu perfil e situação ocupacionais: ausência de taxas de abandono e de conclusão precisas a partir de fontes primárias; falta de perfis ocupacionais extraídos a partir de populações mais abrangentes de sujeitos da Educação Profissional e através de amostras populacionais maiores controladas com rigor estatístico (Ex.: todo um Estado, província ou uma região de um país, por exemplo); uso de métodos estatísticos, mais rigorosos (descritivos e inferenciais), objetivando conferir mais rigor e exatidão aos resultados.

Na revisão bibliográfica, porém, deve-se dar destaque a alguns trabalhos no Brasil que estão marcados pela qualidade: pode-se citar, a Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE), coordenada pelo Professor Doutor Tufi Machado Soares (SOARES, 2010) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/CAEd²²) e a Pesquisa Nacional de Egressos Diplomados na RFEP (MEC²³, 2009), que trouxeram inestimáveis contribuições para a presente tese de doutorado. No exterior, dá-se destaque às contribuições de Russell W. Rumberger e Sun Ah Lim (2008), da Universidade da Califórnia, EUA. O trabalho do MEC (2009) investigou a Educação Profissional de Nível Médio. Os dois outros trabalhos, focaram-se no Ensino Médio regular não profissional. Outro trabalho de inestimável importância, este no campo qualitativo, foi a tese de doutorado da Profa. Dra. Maria Sidalina Pinho de Almeida (ALMEIDA, 2005), Portugal.

Nesse contexto de investigação, portanto, esta pesquisa se propõe a contribuir com o suprimento de parte dessa referida carência ou falta de dados precisos e confiáveis para populações maiores no Brasil.

Os **objetivos específicos** da presente tese de doutorado são:

1. Levantar o quantitativo e construir o perfil estatístico dos evadidos e diplomados das escolas da Rede Federal a partir das correlações das variáveis ocupacionais dos dois surveys, identificando em cada caso o número daqueles que ingressaram no mundo do trabalho após a saída da escola técnica e a relação deste perfil com sua situação ocupacional;
2. Calcular, por meio dos dados primários (questionários), as taxas de abandono escolar e de conclusão escolar na Rede Federal de Educação Profissional;
3. Identificar, descrever e analisar as relações existentes entre a área de formação técnica de nível médio escolhida pelo jovem, de um lado, e a área profissional de

²² Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

²³ Ministério da Educação do Brasil.

inserção no mundo do trabalho e sua respectiva situação ocupacional, por outro. Questão referente à hipótese do baixo Nível Socioeconômico (NSE) X elitização do Ensino Médio Profissional.

4. Identificar e analisar fatores (causais) ou de associação mais relevantes de permanência e de evasão de estudantes na RFEP, destacando as relações existentes entre esses fatores, estatisticamente hierarquizados, e a situação ocupacional dos sujeitos de pesquisa;
5. Identificar (novas) metodologias qualitativas e estatísticas aplicáveis à análise e identificação dos fatores mais relevantes para a investigação da permanência e da evasão dos estudantes na Educação Técnica Federal de nível médio. (Modelos estatísticos usados, em especial, pelas equipes estatísticas do OBEDUC; equipe estatística do CAEd/UFJF; RUMBERGER & LIM, 2008; SOARES, 2010).
6. Identificar na literatura nacional ou internacional um modelo teórico abrangente que permita a inter-relação coerente entre os fatores associados à permanência escolar, ao abandono e à conclusão escolares e que sirva de base, ponto de referência e *framework*²⁴ para aprofundamento desta e de pesquisas futuras, tanto quantitativas quanto qualitativas.

São duas, as **hipóteses de pesquisa** da presente tese de doutoramento:

1. Hipótese da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP: os sujeitos diplomados apresentam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional em comparação estatística com os sujeitos evadidos, comparados pelas mesmas variáveis, na RFEP no Estado de Minas Gerais.
2. A hipótese do baixo NSE X elitização na RFEP-MG: a maior parte dos alunos que frequentam a RFEP no Estado de Minas Gerais são de famílias de baixo nível socioeconômico, que fizeram o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM) em escolas públicas e que trabalham em áreas afins à formação recebida, não sendo, pois, oriundos de uma "elite rica" como afirma Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

Como resultados de pesquisa, a atual investigação identificou um perfil de egresso evadido e de egresso diplomado da Rede Federal de Educação Profissional e confirmou suas duas hipóteses alternativas de pesquisa, rejeitando as hipóteses nulas. Os microdados das duas amostras demonstraram que mais de 76% dos diplomados recebem, per capita, menos que R\$ 2.042,00 por mês, sendo que mais de 60%, recebem

²⁴ Inglês: armação, moldura; esqueleto, suporte; estrutura (básica de uma base de dados, processo ou programa), arquitetura; sistema; estrutura.

menos que R\$ 1450,00 ao mês (2 SM²⁵). Quando se analisou o conjunto de sujeitos evadidos e diplomados, 62% da amostra total de alunos eram oriundos de famílias com renda até três salários mínimos ao mês (ou seja, inferior a R\$ 2074,00). São sujeitos pois advindos de famílias de classes econômicas populares, que têm necessidade de trabalhar e estudar, e acumulam jornadas semanais de trabalho de mais de 40 horas (51,4% dos evadidos e 61% dos diplomados). Mais de 80% dos evadidos e diplomados são formados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio público e gratuito, e não na Rede Privada de Educação Básica, não configurando, desse modo, um perfil de filhos da elite dirigente do país e/ou da sociedade civil dos estratos mais altos em termos econômicos: (ainda que, entende-se que também os estratos mais ou menos ricos devam ter também direito a uma escola geral/profissional pública, gratuita e de qualidade, à semelhança do que ocorre em grandes democracias sociais nórdicas na atualidade - a escola precisa ser unitária e para todos).

Outro aspecto importante do perfil dos sujeitos investigados aponta que no Brasil os diplomados da RFEP, além de iniciarem seus cursos técnicos em melhores condições de renda média familiar que seus pares evadidos, medindo-se por inúmeras variáveis, apresentam uma significativa e melhor evolução de desempenho acadêmico, ocupacional e econômico ao final de suas trajetórias educacionais após cinco anos (aqui investigados até 2011 e 2013) que seus homólogos evadidos.

Do ponto de vista de organização social, os resultados da investigação teórica empreendida sugerem como melhor caminho e método para o enfrentamento dos graves problemas sociais, econômicos, ocupacionais e educacionais, dentre outros, na atualidade, os conceitos advindos da filosofia da práxis, conforme pensada pelo autor e político italiano Antonio Gramsci.

Na unidade dialética, na contradição entre teoria e prática, entre Educação Geral e Educação Profissional, a tese reflete sobre a necessidade de se manter a unidade entre os elementos em conflito teoria X prática (não incorrendo na tentação materialista economicista de separá-los) e na propriedade de uma perspectiva ético-política dos atores e grupos sociais organizados na sociedade contemporânea: a saber, como exemplo no campo educacional, faz-se necessário uma nova escola e unitária em uma nova ordem social, cultural e econômica: uma nova sociedade, muitíssimo menos militarizada e invasiva, no que tange ao usufruto das liberdades individuais e coletivas (SEN, 2000). Escola unitária que vá além da escola politécnica, da de fábrica, da soviética ou da *comprehensive school* norte-americana (GRAMSCI, 1999). Uma escola que vá além da escola dependente capitalista dividida em escola para modestos e escola

²⁵ Salário Mínimo Federal.

para notáveis, em escola para artesãos e escola para escribas, como prevê Castro²⁶ (1994; 2005; 2007; 2008).

Há necessidade de se compreender, inclusive, de que a perpetuação da divisão da sociedade entre dirigentes e dirigidos, entre notáveis e modestos, entre escribas e artífices, é injusta e antidemocrática. É uma ideologia política, histórica e socialmente determinada nas relações já preteritamente desiguais entre os estratos sociais, bem como vem sendo fixada por outras ideologias e sofismas em vítreas "formas [de porcelanas] chinesas"²⁷: isso merece ser combatido e é parte de um bom combate.

Há, por fim, a necessidade de uma escola unitária, conceito desenvolvido nesta tese, onde os docentes bem formados e de qualidade ensinem as ciências, os princípios da política, da organização da sociedade, sobre história, sobre filosofia e sobre direitos e deveres. Esta escola pode contribuir para que as pessoas e a sociedade sejam formadas de modo a apresentar um comportamento ético-político nas relações pessoais e nos negócios, baseado nas melhores tradições culturais e ético-políticas das sociedades civis, de modo a minimizar ou impedir a ocorrência de casos e crises como a bolha (de ganância) financeira das empresas de internet na década de 1990 ou a crise da bolha imobiliária da década de 2000 - especialmente a partir de 2008, as quais geraram e geram ainda depressão financeira e ondas grandíssimas de desemprego por todas as economias mundiais, em especial entre os mais jovens (OIT, 2013).

Do ponto de vista estrutural, a tese é apresentada em seis capítulos:

Na introdução, discute-se o problema de pesquisa como um problema individual, institucional (familiar, educacional) e para o país, bem como as justificativas para a realização da mesma.

²⁶ Castro (1994, p.133; 2007, p.199), onde o autor questiona a "formação profissional: como formar o artesão em terra de escribas, [e cita] 'o mais antigo conflito que divide a humanidade é a separação entre o artesão e o escriba'".

Noutro texto, Castro (2007) ao criticar os por ele denominados de "sonhadores", os quais querem implantar a unificação entre formação geral e formação profissional, acaba incorrendo no fatalismo e determinismo mecanicista histórico, quando diz que "a tribo dos sonhadores ignora realidades que existem desde que o mundo é mundo. Há mais de três mil anos, nas *instruções de Duauif*, o autor egípcio aconselha seu filho a buscar o mundo dos livros e dos escribas, afastando-se do trabalho manual. A distância entre o artesão e o escriba vaira na geografia e no tempo, mas sobrevive, mesmo nas sociedades mais ricas de hoje. A essência dos problemas da formação profissional permanece sendo exatamente esta. Ignorar o preconceito contra o trabalho manual é esquecer a história e estar, portanto, condenado a repetir os erros do passado. É isso que nos dizia Santayana. Assim como antes, hoje não há sociedade sem artesãos e sem escribas. Mas como prepará-los? No passado, o filho de operário jamais se sentaria nos mesmos bancos escolares que o futuro escriba. Hoje, já passamos dessa fase e, no ensino fundamental, estão todos juntos. Quando chega a hora de preparar os escribas para serem escribas e os artesãos para suas ferramentas, o problema emerge e cada sociedade tem as suas fórmulas" (CASTRO, 2007, p.216, Sic, itálicos do autor, grifos nossos). Vê-se que seu fatalismo não resiste sequer ao fato de que hoje, no ensino fundamental, pobres e ricos podem sentar-se "nos mesmos bancos escolares". A pergunta que aguarda resposta é: - se hoje é assim no Ensino Fundamental, porque não no Ensino Médio e no Ensino Superior etc...? Onde fica o fatalismo nesse caso?

²⁷ (GRAMSCI, 1999, Tomo 4, caderno 12, p.379).

No primeiro capítulo, é apresentado *o referencial teórico da tese*: a Filosofia da Práxis. três outras contribuições teóricas são chamadas ao diálogo, devido a e para atender às especificidades do objeto de estudo: o debate qualificação X competência (campo ocupacional), a teoria das capacidades (campo das liberdades de escolha) e o Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares de Rumberger & Lim (2008).

No segundo, são discutidas as metodologias de pesquisa qualitativa e quantitativa usadas na tese, bem como são apresentadas as categorias e indicadores de análise dos dados e microdados.

No terceiro capítulo, é apresentado o estado da arte sobre transição escola trabalho e abandono escolar: os principais trabalhos, principalmente amostrais, identificados pelo doutorando.

O antepenúltimo e quarto capítulo trata do tema da Educação (Profissional) no Brasil. Nesta parte, são apresentados alguns números que definem a Educação Média (Profissional) no país, bem como a estrutura administrativa e das Redes de Educação Profissional brasileiras. Por fim, é feita uma discussão sobre a história da Educação Profissional no Brasil pela reflexão sobre os principais momentos de sua história, desde o Brasil-Colônia Portuguesa até o estabelecimento das Instituições Federais de Educação Científica e Tecnológica (IFES). Algumas polêmicas importantes no campo da Educação no Brasil são expostas e debatidas no texto.

No penúltimo capítulo são discutidos *os resultados da investigação sobre a situação e os perfis ocupacionais de jovens evadidos e diplomados em sua transição das escolas e instituições da RFEP, no Estado de Minas Gerais, para o mundo do trabalho.*

Por fim, no capítulo seis são apresentadas as principais *conclusões da tese e a proposição de novos campos de investigação* em estudos posteriores.

EXTENDED ABSTRACT IN ITALIANO (RIASSUNTO ESTESO, IN ITALIANO)

(Resumo ampliado da Tese de doutorado - em Língua italiana)

Belo Horizonte, 1 Luglio 2013

La transizione di diplomati e dropout dalla Scuola Tecnico-Professionale al mondo del lavoro: stato e profili professionali 2006-2010

(Tesi in Cotutela Brasile-Italia con riconoscimento del doppio titolo)

Edmilson Leite Paixão - PhD studente

Università - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE / UFMG) - Programma di Post-Laurea in Formazione: Conoscenza e Inclusione Sociale, Belo Horizonte, Brasile

Università Ca' Foscari di Venezia (UNIVE). Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali - Programma di Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, Venezia, Italia

Prof.ssa Rosemary Dore Heijmans - Tutor in Brasile - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (UFMG / FAE)

Prof. Umberto Margiotta - Tutor in Italia - Università Ca' Foscari Venezia, (UNIVE), Italia

Aspetti legali della Convenzione di Cotutela Internazionale di Tesi tra L'Università Ca' Foscari Venezia (UNIVE) – Italia – e L'Università Federale di Minas Gerais (UFMG) – Brasil – (**APPENDICE A**):

- Lingua di redazione della tesi: il portoghese
- Lingua dell'esame finale di tesi in Brasile: l'italiano
- *Extended Abstract*: italiano
- Luogo dell'esame finale di tesi: UFMG/FAE – Brasile
- Data dell'esame finale di tesi: primo luglio 2013
- Titoli: 1. «Doutor em Educação» dall'UFMG.
2. «Dottore di Ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione» dall'*Università Ca' Foscari Venezia* (UNIVE).

La tesi²⁸ intende indagare la definizione dei profili professionali dei giovani sia diplomati che *dropout* (soggetti in situazione di abbandono scolastico) nella Scuola Tecnico-Professionale Secondaria in Brasile. L'indagine si propone di contribuire ad una ricerca più ampia - all'interno del Programma Brasiliano "Osservatorio dell'Educazione 2010-2014" (OBEDUC. Cf. DORE SOARES, 2010) - investigando almeno quattro aspetti:

- In primo luogo, si intende tracciare un profilo professionale dettagliato dei soggetti, sia come *dropout* che studenti diplomati, sulla base di fonti primarie (due campioni) di ricerca, che permetta di orientare le politiche pubbliche nel campo della formazione professionale in Brasile.
- In secondo luogo, la ricerca intende avviare la costituzione di una base di dati statistici affidabili sulla dispersione scolastica e sul completamento scolastico nel sistema di formazione tecnico-professionale federale in Brasile, a partire dall'analisi dei risultati di micro-dati derivati da due grandi indagini sulla dispersione scolastica e sul completamento scolastico.
- In terzo luogo, la ricerca mira a stabilire le basi essenziali per lo sviluppo di un nucleo di studi longitudinali (dal respiro federale) sul tema della dispersione e della permanenza scolastica nella formazione professionale nello Stato di Minas Gerais - Brasile.
- Infine, si intende fornire una documentazione storica, seppur parziale, delle ricerche condotte dall'OBEDUC in Brasile: tale lavoro ha coinvolto più di un centinaio di collaboratori diretti, in 10 Istituzioni Federali Brasiliane e circa 37 Scuole tecnico- professionali.

Uno degli obiettivi dell'indagine mira alla costruzione di nuove conoscenze, sia per il lettore brasiliano che per il lettore italiano, in modo da promuovere e favorire un contributo significativo all'aumento della conoscenza rispetto al fenomeno della dispersione scolastica, secondo una prospettiva comparata che coinvolge Brasile, Italia ed Europa. La tesi è stata pertanto organizzata nella sua redazione finale in modo che la comunità pedagogica italiana ed europea potesse conoscere lo stato del dibattito sulla formazione professionale in Brasile, con particolare attenzione alle seguenti aree: politiche formative, struttura e storia del sistema scolastico (specialmente il sistema tecnico-professionale brasiliano), evoluzione del mondo del lavoro (incluso il mercato del lavoro) il fenomeno della transizione tra scuola e mondo del lavoro, dispersione e rientri scolastici.

La tesi presenta un'analisi dei microdati tratti da due campioni basati su fonti primarie di dati (contatto diretto nella ricerca con i giovani dropout e con gli studenti diplomati). Quest'indagine ha tracciato i contorni della situazione e dei profili

²⁸ Paixão (2012a; 2012b; 2012c; 2013).

professionali sia dei giovani in dispersione scolastica che di quelli dei diplomati nel Sistema Federale Brasiliano di Formazione Tecnico-Professionale (RFEP²⁹) nello Stato di Minas Gerais, in Brasile.

La ricerca ha avuto il sostegno finanziario e tecnico³⁰ diretto da parte del CNPq³¹, della CAPES³² e del'INEP³³, così come il supporto indiretto della FAPEMIG³⁴ e della FUNDEP³⁵, tra le altre istituzioni di sostegno della ricerca in Brasile. Il dottorando ha ricevuto una borsa di studio di dottorato di ricerca della CAPES, in Brasile, ed una borsa di studio di dottorato del CNPq all'estero per la conclusione della sua ricerca teorica sulla formazione professionale svolta in Europa (colloqui con esperti ed interviste fatte in Italia, Germania, Portogallo, Spagna) e del dottorato di ricerca complessivo, nel contesto di un accordo di cotutela di tesi firmato dal Rettore dell'Universidade Federal de Minas Gerais (Università Federale della Provincia di Minas Gerais - UFMG) e dal Rettore dell'Università Ca 'Foscari di Venezia (UNIVE).

La Tesi dunque si configura come uno studio esplorativo, quantitativo ed esplicativo che raccoglie dati, in un periodo di cinque anni, sulla condizione professionale, l'abbandono e la permanenza scolastica, sulla conclusione dei percorsi scolastici e sulla transizione scuola-lavoro di 1.504 giovani (dropout e diplomati) del sistema RFEP. I questionari sono stati somministrati a questi soggetti al fine di stabilire degli indicatori sia qualitativi che quantitativi e statistici che definiscono la loro situazione ed il loro profilo occupazionale nel 2011.

La raccolta dei dati è stata effettuata tra il 2011 e il 2012 su un campione di studenti che hanno abbandonato la scuola, e tra il 2012 e il 2013 su un'altro campione di studenti diplomati. Questi due campioni sono stati costituiti tramite selezione casuale. Un criterio importante nella definizione della struttura campionaria per ogni istituzione, scuola o corso interessati è stata la maggiore frequenza relativa ai numeri di immatricolati per ciascuno di essi.

Il quadro teorico della tesi é costituito dall'analisi di due assi centrali. Il primo rappresenta una teoria generale classica, denominata Filosofia della Práxis, con riferimento ad Antonio Gramsci. L'altro costrutto teorico utilizzato nella tesi, ed applicato all'analisi dei dati quantitativi, è il Modello Generale di Performance Scolastica e Studentesca dell'Insegnamento Secondario basata sui criteri di permanenza, abbandono e completamento scolastico, di Russell Rumberger & Sun Ah Lim (2008). Questo Modello

²⁹ Todas as instituições e cerca de 37 escolas da Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais (RFEP).

³⁰ Os apoios financeiros se configuraram em financiamento direto e bolsas de estudo. O apoio técnico ocorreu pela disponibilização de microdados e informações importantes tanto pelo INEP quanto da parte das outras agências de fomento.

³¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - MEC - Brasil.

³⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

³⁵ Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa da UFMG.

di Performance Scolastica e Studentesca è stato utilizzato nella tesi come un punto di riferimento per la revisione di altre ricerche statistiche, nonché come base per la costruzione ed estrazione di indicatori (dimensioni) specifici dell'oggetto di analisi della tesi, attraverso indagini fattoriali, carichi fattoriali (compresa la nomenclatura dei fattori)³⁶, i titoli associati ai profili professionali, i fattori associati alla scelta del corso tecnico, all'abbandono scolastico, così come quelli legati al completamento del corso tecnico professionale nelle 37 scuole secondarie analizzate.

Le dimensioni di analisi basate su tre profili (sviluppo socio-demografico ed economico, educativo e professionale), calcolato sulla base del modello di performance riferito, ha permesso la creazione e l'uso di categorie di analisi nel campo della ricerca che hanno acquistato valore per mezzo di variabili (indicatori statistici) quantitativi (domande semplici o composte) derivate dai due tipi di questionari rivolti ai soggetti che hanno abbandonato gli studi e da quelli che si sono laureati nel Sistema Federale di Formazione Tecnico-Professionale in Minas Gerais (RFEP).

Altre teorie sono state peraltro chiamate a confrontarsi con i costrutti teorici della Filosofia della Práxis: nel campo della stratificazione occupazionale e sociale, il dibattito qualificazione (*skill*) *versus* competenza; nell'ambito del discorso sulla libertà individuale e sociale, il tema della libertà di conseguire gli obiettivi personalmente scelti (nella scuola tecnica), sia individuali che sociali: la teoria delle capacità (capacitazione) di Amartya Sen (2000).

Sulla base di queste teorie, la tesi discute varie controversie relative all'istruzione secondaria (professionale): dualismo scolastico *versus* scuola unitaria; teorie concentrate sul individuo *versus* teorie con *focus* più sociale (classe sociale o socio-economica, ad esempio); il tipo di organizzazione più adatta all'emancipazione umana; origine e livelli formativi, sociali, educativi e occupazionali dei soggetti investigati nella RFEP.

Nella revisione della letteratura, si è infine dato risalto ad una ricerca sui dropout (PSAE), coordinata dal Prof. Tufi Machado Soares (SOARES, 2010) presso l'Università Federal de Juiz de Fora (UFJF / CAED) e alla Ricerca Nazionale sugli Studenti Diplomati nella RFEP (MEC, 2009). I risultati di queste indagini sono stati incrociati sia con i dati statistici della tesi che con quelli delle indagini internazionali di Russell W. Rumberger e Sun Ah Lim (2008), dell'Università della California - UCSB - USA. Un altro lavoro di inestimabile importanza, nel campo qualitativo e soggettivo, è stata la tesi di dottorato di ricerca della Prof.ssa Maria Sidalina Pinho de Almeida (ALMEIDA, 2005), condotta in Portogallo.

Dal punto di vista redazionale, la tesi è presentata in sei capitoli:

³⁶ L'indagine fattoriale è una tecnica statistica di analisi di fattori che cerca di ridurre una quantità di variabili numerose, sparse o complesse attraverso un numero di fattori più ristretto e rappresentativo del fenomeno stesso per tentare di spiegarlo meglio (ad ogni fattore viene così assegnato un titolo ed una carica fattoriale, ovvero un indice matematico che permette la comparazione interna dei fattori).

Nell'introduzione si discute il problema della ricerca rappresentandolo sia come problema individuale, che istituzionale (familiare, comunitario) che di interesse nazionale.

Il primo capitolo presenta il quadro teorico della tesi: la Filosofia della Praxis. Altri due contributi teorici sono chiamati a dialogare con esso: il dibattito sulla qualificazione *versus* competenze, la teoria delle capacitazioni di Amartya Sen ed il Modello Generale della Performance Scolastica e Studentesca dell'Insegnamento Secondario, di Rumberger & Lim (2008).

Nel secondo, vengono discussi i metodi della ricerca quantitativa e esplorativa utilizzati nella tesi. Vengono presentate e discusse le categorie e gli indicatori per le analisi dei dati e microdati.

Il terzo capitolo presenta lo stato dell'arte della ricerca brasiliana e internazionale sul passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, la questione dell'abbandono scolastico e della situazione professionale.

Il quarto capitolo tratta il tema della formazione Tecnico-Professionale in Brasile. In questa parte, si presentano alcuni dati che definiscono il livello dell'istruzione secondaria nel Paese, così come la struttura amministrativa, il sistema e la rete brasiliana della formazione tecnico-professionale. Infine, si realizza un'analisi critica della storia della formazione Tecnico-Professionale in Brasile.

Nel penultimo capitolo si discutono i risultati di una ricerca sulla situazione ed i profili professionali dei giovani dropout e diplomati nella loro transizione dalla scuola e dalle istituzioni della RFEP (Provincia di Minas Gerais) al mondo del lavoro.

Infine, nel sesto capitolo si presentano le principali conclusioni della tesi e le proposte per nuovi campi di indagine in nuovi studi futuri.

In fede

Edmilson Leite Paixão

LISTA DE SIGLAS

BAT - bolsas de apoio técnico
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BR - Brasil
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Brasil
CATEWE - A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CCT - Convênio de Cooperação Técnica
CEB - Conselho de Educação Básica
CEDAF - Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário da Universidade Federal de Viçosa - UFV
CEDES - Centro de Estudos em Educação e Sociedade da UNICAMP
CEDEPLAR/UFMG - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-Pr - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RJ - oficialmente denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – comumente denominado CEFET do Rio de Janeiro
CEFORES - Centro de Formação Especial em Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
CF - Constituição Federal
Cf. - Conforme
CI - Intervalo de Confiança (estatística)
CIEE - Centros de Integração Escola Empresa
CFE - Conselho Federal de Educação
CFGM - Ciclos Formativos de Grau Médio de Formação Profissional Específica - Espanha
CFGS - Ciclos Formativos de Grau Superior de Formação Profissional Específica - Espanha
CHA - Conhecimento, Habilidade e Atitude
CIRDFA - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - UNIVE - Italia
CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPf - Conseil National du Patronat Français, França
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CO - Região Centro-Oeste Brasileira
COEP - Comissão de Ética na Pesquisa da UFMG
COLTEC - Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG
CONCEFET - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CPS/FGV - Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas - Brasil
CREA-MG - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Estado de Minas Gerais
CST - Curso Superior de Tecnologia
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DJI - Deutsches Jugend Institut (Instituto Alemão Para a Juventude - German Youth Institute), Munique, Governo da Alemanha
EAD - Educação à Distância
EB - Educação Básica
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino médio
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ES - Ensino Superior

ESL - early school leaving
ESO - Ensino Secundário Obrigatório - Espanha
ESTES - Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia - UFU
ETEFIL - Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral - Espanha
ETU - Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades - Brasil
EU - European Union
EUA - Estados Unidos da América
EUROSTAT - Gabinete de Estatísticas da União Europeia. Organização estatística da Comissão Europeia. Produz dados estatísticos para a União Europeia e promove a harmonização dos métodos estatísticos entre os estados membros
FaE - Faculdade de Educação da UFMG
FACE/UFMG - Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG
FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEP - Faculdade de Economia da Universidade do Porto
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FIAT - Fabbrica Italiana de Automobili Torino
FORQUAP - Grupo de Pesquisa em Educação Tecnológica e Formação e Qualificação Profissional – CEFET-MG
FPCEUP - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal
FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa da UFMG
GED - General Education Development Test, EUA
GRET - Universidade Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, grupo de pesquisa Trabalho e Educação
GTQ - Gestão pela Qualidade Total
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC - Iniciação Científica
IDG - Índice de Desenvolvimento relativo ao Gênero (IDH/ONU)
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano da PNUd/ONU
IDH-D - Índice de Desenvolvimento Humano ajustado pela Desigualdade (IDH/ONU)
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional
IES - Instituições de Educação Superior
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ILO - Organização Internacional do Trabalho
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasil
ISEI - Standard International Socio-Economic Index of occupational status
ISE - Índice Socioeconômico
ISO - International Standard Organization
ISSSP - Instituto Superior de Serviço Social do Porto - Portugal
IT - Itália
IUAV - Istituto Universitario di Architettura di Venezia
LDB ou LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Brasil
LMU - Ludwig-Maximilians-Universität München, Munique, Governo da Alemanha
MEC - Ministério da Educação, Governo Federal - Brasil
MEDEF - Mouvement des Entreprises de France, França

MEG - Medida de Empoderamento de Gênero (IDH/ONU)
MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology) EUA
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
N - Região Norte Brasileira
NCEE - National Commission on Excellence in Education - EUA
NCES - National Center for Education Statistics - EUA
NE - Região Nordeste Brasileira
NETE - Grupo de pesquisas Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG/FaE
NSE ou SES - Nível Socioeconômico
OBEDUC Projeto 89 - Programa Observatório da Educação 2010 (OBEDUC Projeto 89)
OECD ou OCDE - Organization for Economic, Cooperation and Development
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PEA - População Economicamente Ativa
PED - Perfil educacional
PEP - Programa de Educação Profissional de Minas Gerais
PGS - Programas de Garantia Social - Espanha
PIB - Produto Interno Bruto
PNAd - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE / Brasil
PNUd/ONU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POC - Perfil ocupacional
PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional
PME - Pequenas e Médias Empresas
PME - Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE
PNE - Plano Nacional de Educação – Governo do Brasil
PNPE - Programa Nacional do Primeiro Emprego
PPP - Projeto político pedagógico
PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional
PROGER - Programa de Geração de Emprego e Renda
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSAE / UFJF / CAED - Pesquisa sobre Abandono Escolar
PSE - Perfil socioeconômico e demográfico
PT - Partido dos Trabalhadores. Um dos maiores Partidos Políticos Brasileiros
PUCMINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUF - Presses Universitaires de France
RFEP - Rede Federal de Educação Profissional de Nível Médio em Minas Gerais - Brasil
RIMEPES - Rede Ibero-Americana e Italiana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar
S - Região Sul Brasileira; Tipo de sistema educativo privado no Brasil e que conta também com recursos públicos: um Sistema Social de formação profissional privado.
SE - Região Sudeste Brasileira
SEE - Secretaria de Estado de Educação
SES ou NSE - Socioeconomic status
SESU - Secretaria de Educação Superior - MEC / Brasil
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - MEC / Brasil
SIREF SUMMER SCHOOL UNIVIRTUAL - Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa. Sede legale Venezia, presso l'Università Ca' Foscari Venezia
SISTEC - Sistec - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - Brasil

STWT - *School to Work Transition*

TCE - Taxa de conclusão escolar

TCU - Tribunal de Contas da União - Brasil

UCSB - Universidade da Califórnia - EUA

UE - União Europeia

UFJF/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNeD - Unidade de Ensino Descentralizada. Similar à ideia de campus - CEFET

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNEVOC - Projeto para o Desenvolvimento da Educação e do Treinamento Técnico e Profissional da Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação (UNESCO)

UNIVE - Università Ca' Foscari Venezia - Itália

UNIVIRTUAL - Laboratorio e-learning technologies del Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata: Università Ca' Foscari Venezia

UOE OCDE - Online Education Database - OECD

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP - Universidade do Estado de São Paulo - Brasil

UT - Universidade Tecnológica

UTFPr - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antigo CEFET-Pr

WB - World Bank - Banco Mundial

WDR - World Development Report – do Banco Mundial

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Métodos estatísticos usados em 203 estudos e nas respectivas 389 amostras estatísticas significativas analisadas na revisão bibliográfica de Rumberger & Lim (2008)	137
QUADRO 2 - Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares	141
QUADRO 3 - Total de matrículas Ensino Técnico Regular de 2006 a 2010	169
QUADRO 4 - Quantitativo de evadidos por instituição no período de 2006 a 2010	170
QUADRO 5 - Quantitativo de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade	173
QUADRO 6 - Quantitativo população N de diplomados por instituição no período de 2006 a 2010	174
QUADRO 7 - Quantitativo de obras selecionadas na Revisão Bibliográfica sobre transição (escola-trabalho), abandono/evasão escolares	185
QUADRO 8 - Trabalhos constantes na revisão bibliográfica que foram produzidos por autores que o doutorando entrevistou ou manteve reuniões no Brasil e na Europa	186
QUADRO 9 - Dimensões de estudo e variáveis usadas para alcance dos objetivos e teste de duas hipóteses de pesquisa. Duas amostras da tese (2013) e uma do MEC (2009)	299
QUADRO 10 - Hierarquia de motivos de abandono escolar de cursos técnicos na RFEP e relação com situação ocupacional, segundo Paixão (2013). Amostra de evadidos	334
QUADRO 11 - Posição dos motivos de abandono escolar de Neri (2009), de Soares (2010) e desta tese de doutorado (PAIXÃO, 2013) no Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares	338
QUADRO 12 - Comparação dos grupos Evadidos e Diplomados em relação às características sociodemográficas comuns aos questionários de coleta de dados	349
QUADRO 13 - Comparação dos grupos Evadidos e Diplomados em relação às características sociodemográficas comuns aos questionários de coleta de dados	350
QUADRO 14 - Comparação dos grupos Evadidos e Diplomados em relação às características educacionais e ocupacionais comuns aos questionários de coleta de dados	351
QUADRO 15 - Dados faltantes por variável sociodemográfica, econômica, educacional e ocupacional investigada (amostra de evadidos e de diplomados)	354
QUADRO 16 - Hierarquia de motivos de conclusão escolar em cursos técnicos na RFEP e relação com situação ocupacional, segundo Paixão (2013). Amostra de diplomados	381
QUADRO 17 - Hierarquia de motivos de escolha de cursos técnicos na RFEP e relação com situação ocupacional, segundo Paixão (2013). Amostra de evadidos	386
QUADRO 18 - Métodos estatísticos usados nos 203 estudos e nas 389 amostras da revisão bibliográfica de Rumberger & Lim (2008)	407

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Características das 389 amostras estatísticas analisadas nos 203 estudos revisados para a Escola Básica Norte-americana	136
TABELA 2 - Estimativa de Erro Amostral - questionário de evadidos	170
TABELA 3 - Distribuição original da amostra de evadidos por instituição	171
TABELA 4 - Distribuição original da amostra de evadidos por ano de evasão	171
TABELA 5 - Quantitativo de evadidos por instituição no período de 2006 a 2010 - amostra recalculada	172
TABELA 6 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico	174
TABELA 7 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade	175
TABELA 8 - Estimativa de Erro Amostral - questionário de diplomados	176
TABELA 9 - Itinerários de desenvolvimento escolar dos que abandonam e finalizam o Ensino Secundário Obrigatório Espanhol no Curso 2000-2001. Construção GRET-UAB a partir da pesquisa ETEFIL 2005 no período 2001-2005	225
TABELA 10 - Setor de atividade e posição na ocupação no primeiro emprego, segundo a época em que ingressou no primeiro trabalho – Brasil, 1996	236
TABELA 11 - Idade e anos de estudo ao ingresso no mercado de trabalho, segundo a época de ingresso no primeiro emprego e sexo – Brasil, 1996	237
TABELA 12 - Primeira ocupação do entrevistado segundo os anos de estudo quando ingressou no mercado de trabalho (MT) e sexo – Brasil, 1996.	238
TABELA 13 - Motivos para Evasão 2009	251
TABELA 14 - Alunos Evadidos na RFEP, Em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011	259
TABELA 15 – Alunos em retenção na RFEP por diferentes prazos e diferentes cursos, de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011	260
TABELA 16 – Taxa de conclusão RFEP de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011, Nacional e por Regiões.	260
TABELA 17 – Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 Anos de Idade – Brasil – 2007-2011	265
TABELA 18 - Taxa de conclusão do Ensino Fundamental, aos 16 anos, e do Ensino Médio, aos 19 anos, e as metas do Todos Pela Educação (em %) - Brasil e regiões brasileiras	266
TABELA 19 – Matrículas na Educação Profissional de nível médio por Setor Administrativo no Brasil – 2007-2011	268
TABELA 20 – Número de profissionais registrados no CREA-MG	292
TABELA 21 - Distribuição de sujeitos evadidos por renda familiar na ÉPOCA em que abandonou o curso	304
TABELA 22 - Distribuição de sujeitos evadidos por renda familiar na atualidade	304

(2011/2012).

TABELA 23 - Média e mediana de duas variáveis - renda evadidos	305
TABELA 24 - Teste do sinal de Wilcoxon, para comparar os resultados emparelhados dos mesmos sujeitos por postos	306
TABELA 25 - Renda familiar média na época em que concluiu o curso e Renda familiar na atualidade.	307
TABELA 26 - Teste t para amostras emparelhadas - renda familiar de diplomados	308
TABELA 27 - Alunos oriundos de famílias com renda de até 3 salários mínimos.	310
TABELA 28 - Alunos oriundos de famílias com renda superior a 3 salários mínimos	310
TABELA 29 - Comparação entre a média da renda familiar atual de alunos evadidos e diplomados	311
TABELA 30 - Teste t de diferença das médias de amostras independentes.	312
TABELA 31 - Quantitativo de matrículas Ensino Técnico Regular de 2006 a 2010	319
TABELA 32 - Quantitativo de evadidos por instituição no período de 2006 a 2010	320
TABELA 33 - Frequência de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico	320
TABELA 34 - Frequência de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade	321
TABELA 35 - Quantitativo população N de diplomados por instituição no período de 2006 a 2010	322
TABELA 36 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico.	322
TABELA 37 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade	323
TABELA 38 - Distribuição da modalidade à qual o respondente abandonou entre 2006 e 2010 no Estado de Minas Gerais	324
TABELA 39 - Distribuição da modalidade na qual o respondente concluiu seu curso entre 2006 e 2010 no Estado de Minas Gerais.	324
TABELA 40 - Q.19 Distribuição de alunos evadidos - percurso educacional após abandono escolar	326
TABELA 41 - Q.12 Distribuição de alunos diplomados - percurso educacional após conclusão de curso técnico	326
TABELA 42 - Fatores (motivos) de abandono escolar - amostra de evadidos.	332
TABELA 43 - Fatores de não entrada no ensino superior (Fatores Financeiros, Trabalho e Mobilidade): subfator Falta de condições financeiras	344
TABELA 44 - Fatores de não entrada no ensino superior (Fatores Financeiros, Trabalho e Mobilidade): subfator Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	345
TABELA 45 - Fatores de não entrada no ensino superior (Fatores Financeiros, Trabalho e Mobilidade): subfator Falta de instituição de ensino superior próxima do trabalho ou de onde moro	345

TABELA 46 - Evadidos por Áreas Profissionais	347
TABELA 47 - Diplomados por Áreas Profissionais	347
TABELA 48 - Evadidos por Eixos Tecnológicos	348
TABELA 49 - Diplomados por Eixos Tecnológicos	348
TABELA 50 - Distribuição comparativa interamostral segundo o tipo de escola onde o egresso cursou o Ensino Fundamental: duas amostras da tese de doutorado e a amostra do MEC (2009)	368
TABELA 51 - Distribuição comparativa interamostral segundo o tipo de escola onde o egresso cursou o Ensino Médio: duas amostras da tese de doutorado e a amostra do MEC (2009).	369
TABELA 52 - Distribuição comparativa interamostral segundo nível de escolaridade atual de evadidos e diplomados: duas amostras da tese de doutorado e a amostra do MEC (2009)	371
TABELA 53 - Estatísticas comparativas de evadidos e de diplomados por ano do nascimento.	373
TABELA 54 - Estatísticas de grupo de evadidos e de diplomados por ano do nascimento	373
TABELA 55 - Teste de amostras independentes por ano de nascimento - evadidos e diplomados.	373
TABELA 56 - Idade com que evadido abandonou o curso. Medidas de tendência central	373
TABELA 57 - Distribuição de frequência de alunos evadidos por idade de abandono em curso técnico	374
TABELA 58 - Idade de formatura do egresso diplomado	375
TABELA 59 - Fatores associados à decisão de concluir o curso técnico	379
TABELA 60 - Motivos de escolha do curso técnico	384

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1 - Taxas percentuais de evasão de todos os jovens entre 15 e 17 anos de idade que não obtiveram diplomas na Educação Básica Geral em toda a Alemanha e por Estado Federal. 2006/2007	248
FIGURA 2 - Modelo conceitual de análise (estatística) da permanência de Mahoe (2003)	255
FIGURA 3 - Mapa de tendências do Sistema Educacional Brasileiro em 2011	267
FIGURA 4 - Comparação de renda familiar dos alunos evadidos na época em que abandonaram o curso técnico e na atualidade	306
FIGURA 5 - Comparação de renda familiar dos alunos diplomados na época em que concluíram o curso técnico e na atualidade	308
FIGURA 6 - Análise relativa e comparativa do crescimento da renda familiar média, em 2013, de duas sub-amostras separadas de estudantes evadidos e diplomados em relação à época do abandono/conclusão. Famílias com renda familiar inicial em 2006/2010 de até três (3) salários mínimos	313
FIGURA 7 - Análise relativa e comparativa do crescimento da renda familiar média, em 2013, de duas sub-amostras separadas de estudantes evadidos e diplomados em relação à época do abandono/conclusão. Famílias com renda familiar inicial em 2006/2010 superior a três (3) salários mínimos	314
GRÁFICO 1 - Taxa anual de abandono escolar em 1 ano para População de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola no período inicial de 2002 a 2007	252
GRÁFICO 2 - Taxa anual de abandono escolar para População de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola no período inicial por Regiões Metropolitanas. Período referência 2002 a 2007	253
GRÁFICO 3 - Distribuição Relativa das matrículas de Educação Profissional de nível médio por Setor Administrativo no Brasil	268
GRÁFICO 4 - Número de profissionais registrados no CREA-MG (12/07/2007)	293
GRÁFICO 5 - Distribuição dos fatores associados (motivos) que levaram ao abandono do curso técnico - questionário de evadidos (Tese de doutorado de Edmilson Leite Paixão, 2013)	333
GRÁFICO 6 - Distribuição % dos motivos que levam ao abandono no Ensino Médio Regular Estadual em Minas Gerais (SOARES, 2010)	336
GRÁFICO 7 - Distribuição % dos motivos que levam ao abandono com base na PNAD de 2004 e 2006 (NERI, 2009)	336
GRÁFICO 8 - Comparativo de escolaridade de evadidos e diplomados (95% CI)	353
GRÁFICO 9 - Distribuição dos fatores associados (motivos) que levaram à conclusão do curso técnico - questionário de diplomados (Tese de doutorado de Edmilson Leite Paixão, 2013)	381
GRÁFICO 10 - Distribuição dos fatores associados (motivos) que levaram à escolha do curso técnico - questionário de evadidos	385

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Convênio de Cotutela Internacional de Tese entre a Università Ca' Foscari Venezia (Itália) e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Brasil). Tese de Doutorado em Regime de Cotutela de Edmilson Leite Paixão (2013). Italiano e Português	453
APÊNDICE B - Questionário para alunos que abandonaram o curso técnico regular de nível médio sem obter o diploma de técnico e Declaração de Consentimento. Tese de Doutorado de Edmilson Leite Paixão (2013)	465
APÊNDICE C - Questionário para Concluintes do Curso Técnico Regular de Nível Médio e Declaração de Consentimento. Tese de Doutorado de Edmilson Leite Paixão (2013)	478
APÊNDICE D - Questionário aos alunos que ingressaram no ensino superior após abandonar o curso técnico e Declaração de Consentimento. Tese de Doutorado de Edmilson Leite Paixão (2013)	490
APÊNDICE E - Tabela de Frequência relativa e número de respondentes que marcaram o item "influenciou muito" ou "influenciou totalmente" na decisão de abandonar o curso	493
APÊNDICE F - Tabela de Frequência de respostas válidas e respostas faltantes aos itens de conclusão do curso	495
APÊNDICE G - Tabela de Frequência relativa e número de respondentes que marcaram o item "influenciou muito" ou "influenciou totalmente" na decisão de concluir o curso	497
APÊNDICE H - Tabela de Frequência relativa e número de respondentes que marcaram o item "influenciou muito" ou "influenciou totalmente" na decisão de fazer o curso técnico - amostra de evadidos - motivos de escolha do curso técnico.	499
APÊNDICE I - Distribuição de frequência de alunos diplomados por idade de formatura em curso técnico	500
APÊNDICE J - Gráfico de distribuição de frequência de alunos diplomados por idade de formatura em curso técnico	502
APÊNDICE K - lista de questões do questionário aplicado aos alunos que ingressaram no Ensino Superior após concluir seu curso técnico	503

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Questionário da Pesquisa Amostral Nacional de Egressos Diplomados do MEC
(2009)

505

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	45
Contexto da pesquisa	45
Problema de estudo	46
A transição escola trabalho	50
Justificativa para realização da pesquisa e limitações	53
Questão central e objetivos do estudo	54
Estrutura teórica	59
Breve história da construção desta tese de doutoramento	61
Estrutura de capítulos	64
CAPÍTULO I - A FILOSOFIA DA PRÁXIS	65
1.1 A Filosofia da Práxis de Karl Marx e Antonio Gramsci: dimensões teóricas da tese	66
1.1.1 Classificação das correntes teóricas	66
1.2 Mundo do trabalho e mercado de trabalho	68
1.3 Marx: um dos fundadores da Sociologia	68
1.4 Filosofia da Práxis	69
1.4.1 O eixo da unidade na contradição entre estrutura e superestrutura, dentro de um projeto hegemônico ético-político	70
1.4.1.1 A unidade na contradição entre a centralidade do trabalho e a conquista da hegemonia civil em Antonio Gramsci	76
1.4.2 O eixo da unidade na contradição entre a formação geral e formação profissional: a escola unitária	88
1.5 Teoria de estratificação ocupacional e teoria sobre liberdade de escolha: dimensões teóricas ocupacionais e sócio-individuais	104
1.6 O debate qualificação X competência: estratificação ocupacional e social	105
1.7 Teoria das capacidades e suas limitações: uma teoria da liberdade e da escolha como pressuposto do desenvolvimento social	121
1.8 O Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio: dimensões teóricas estatísticas de análise de dados	134
CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	157
2.1 Metodologia de pesquisa	158
2.2 Questões e subquestões de pesquisa, objetivos e hipóteses	160

2.3 Técnicas de pesquisa usados para análise de dados	165
2.4 Documentos de pesquisa	167
2.5 Universo de pesquisa e descrição das amostras	169
2.6 Procedimentos metodológicos	179
2.7 Quadro de variáveis (questões) simples e compostas de análise de dados	179
2.8 O Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio	180
CAPÍTULO III - TRANSIÇÃO ESCOLA TRABALHO E ABANDONO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA	181
3.1 Revisão de literatura: organização de trabalhos	182
3.2 Considerações sobre políticas públicas educacionais e de trabalho para a juventude no Brasil	186
3.2.1 Algumas políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil	187
3.2.2 Obras que discutem a questão das políticas públicas no Brasil	193
3.2.3 Padrões internacionais ou benchmarks: taxas de abandono e de conclusão	201
3.3 Revisão de literatura sobre Transição da Escola para o mundo do Trabalho	205
3.4 Revisão de literatura sobre o abandono e a permanência escolares	239
3.5 Ponderações sobre a revisão bibliográfica	262
CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO MÉDIA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	265
4.1 O universo das Redes de Educação Profissional no Brasil	265
4.2 Um histórico da Rede Federal de Educação Profissional: uma rede em rápida expansão	269
4.3 Comentários finais sobre a história e a situação do técnico de nível médio no Brasil	296
CAPÍTULO V - SITUAÇÃO E PERFIS OCUPACIONAIS DE EVADIDOS E DIPLOMADOS: RESULTADOS DE MICRODADOS DE DOIS EXTENSIVOS SURVEYS	298
5.1 Resultados do estudo empírico	301
5.2 Discussão de objetivos e hipóteses - microdados socioeconômicos e demográficos (PSE) - evadidos e diplomados	315
5.3 Perfil educacional (PED) de evadidos e diplomados da RFEP	318
5.4 Perfil ocupacional (POC) de evadidos e de diplomados da RFEP	346

5.5 Discussão de objetivos e hipóteses - síntese de resultados e diálogo com teoria e estudos anteriores	354
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	408
6.1 Conclusões: estudo empírico	412
6.2 Conclusões: Hipóteses de pesquisa	414
6.3 Nota sobre os critérios de classificação de rendimento por faixas de classe econômica	418
6.4 Os objetivos específicos, hipóteses e sub-questões sob o prisma das variáveis analisadas	418
6.5 Hierarquias de motivos de escolha, abandono e conclusão escolares	424
6.6 Limitações da presente investigação de doutorado	432
6.7 Sugestões para novos trabalhos de investigação científica: dados de interesse de agentes do poder público, setor privado, docentes e discentes	433
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	439

INTRODUÇÃO

Nesta seção são apresentados o contexto da pesquisa de doutorado, o problema de estudo, a questão central e os objetivos de investigação, e, por fim, a estruturação dos capítulos da presente tese de doutorado.

Contexto da pesquisa

Nesta tese de doutorado são apresentadas várias dimensões qualitativas e descritivo-inferenciais que estão direta e/ou indiretamente relacionadas à situação e ao perfil ocupacional de jovens que abandonam e também que se diplomam na Rede Federal de Educação Profissional de Nível Médio (RFEP) no Estado de Minas Gerais - Brasil.

A pesquisa empírica, de modo sucinto, se apóia em quatro grandes bases: em primeiro lugar, em uma teoria clássica formulada no Século XIX, bem estabelecida e experimentada em sua eficiência e eficácia explicativa da realidade, tanto no debate eminentemente teórico quanto no prático. Em uma segunda base, assenta-se a tese sobre uma extensiva pesquisa de estado da arte sobre os temas principais com os quais a presente pesquisa faz interface mais direta. Um terceiro ponto de apoio da investigação foi identificado nas entrevistas realizadas na Europa, a partir de Porto, Portugal (2009-2010) e desde Veneza, Itália (2011-2012), as quais permitiram um aprofundamento da discussão teórica e de revisão bibliográfica, e, principalmente, permitiram apreender rumos teórico-empíricos a que os temas de interesse da tese têm sido submetidos, tanto na Europa quanto no Brasil. Por fim, a tese tem sua quarta base de sustentação em dois grandes *surveys* por meio dos quais foram aplicados questionários a jovens que abandonaram e a estudantes que concluíram seus estudos e se diplomaram na RFEP.

O banco de dados de evadidos tratou variáveis de 42 escolas técnicas da RFEP e 762 jovens que abandonaram a escola entre 2006 e 2010. O banco de dados de diplomados abrange, por sua vez, variáveis de 31 escolas técnicas da RFEP e 724 jovens que concluíram seus estudos nessa rede profissional.

Os principais temas tratados na tese focam nos estudos sobre mobilidade social, situação e perfil ocupacional, sobre a transição da escola média profissional para o mundo do trabalho no Brasil e investigações sobre a permanência, o abandono e a conclusão escolares.

Na revisão bibliográfica, devido à natureza fortemente quantitativa da investigação, deu-se prioridade a artigos, relatórios e teses, bem como livros, que versavam sobre estes temas a partir de uma perspectiva estatística amostral, descritiva e inferencial.

Quanto ao mérito, esta investigação de doutorado é entendida tanto quanto como de cunho teórico, por um lado, quanto quantitativo e exploratório, por outro. Ela apresenta, a princípio, dados primários e porta conclusões relevantes para o campo da Educação Profissional de Nível Médio no Estado de Minas Gerais, e que podem ser, dependendo do caso, passíveis de generalização para todo o país.

Problema de estudo

É importante investigar a situação ocupacional de egressos da Educação Profissional por vários motivos: em primeiro lugar, porque essa dimensão formativa tem sofrido durante cinco séculos, desde o Brasil-Colônia Portuguesa, com o preconceito e com a condição de formação menos importante e destinada aos desvalidos da sorte. Essa condição de menos valia formativa, tem produzido desvirtuamentos graves no processo de formação de jovens nas redes públicas de formação profissional, bem como propostas de extinção das mesmas no modelo integrado (CASTRO, 1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

Exemplo disso foi a extinção da Rede Estadual de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais ocorrida entre 1996 e 1998 (SILVA & DORE SOARES, 2011). As ideias de autores liberais como Castro, motivaram também o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso³⁷ a propor, por meio do Decreto n. 2.208, a extinção do ensino integrado (formação geral e profissional) e a extirpação do Ensino Médio do Ensino Profissional na Rede Federal de Educação Profissional brasileira (BRASIL, 1997).

É importante investigar esse tema, em segundo lugar, porque o mercado produtivo capitalista é, por natureza, instável, desorganizado e mutante: ele é comumente denominado de "livre mercado", como se pudesse guiar a si mesmo. Nesse mercado, muitas vezes especulativo³⁸ e "emocional"³⁹, na atual economia capitalista globalizada, um perfil ocupacional, uma qualificação profissional e dada competência são submetidas às mudanças bruscas dos sistemas produtivos causadas tanto por influências

³⁷ Governou entre 1995 e 2002.

³⁸ No sentido negativo do termo: buscar enganar, ludibriar, abusar da boa-fé de alguém. A outra acepção é auferir ganhos por meio de negociação considerada justa e ética, em uma posição não contrária ao lucro.

³⁹ Emocional no sentido de uma avaliação psicológica do comportamento dos agentes econômicos nas bolsas de valores, por exemplo, que atribuem forte carga emocional a situações e decisões que necessitariam mais de uma abordagem técnica e racional em termos de organização social, economia e matemática.

internas ao país quanto por fenômenos ocorridos em outras nações (HOBSBAWN, 1995): a exemplo da crise financeira ou da bolha imobiliária nos EUA, em 2008, e que gerou aumento das taxas de desemprego em quase todo o mundo (OIT, 2013). Faz-se pois, necessário, atualizar continuamente as informações sobre as ocupações profissionais e prover-se de dados confiáveis que permitam fazer frente às oscilações e inconstâncias do mercado produtivo e de trabalho.

Uma base teórica não marxiana que exemplifica essa reflexão sobre o problema da desorganização do mercado, se encontra na obra de Weber (1996), um dos pais da Sociologia Moderna. Weber definia na primeira década do Século XX, o espírito do capitalismo como as ideias e hábitos que favorecem a procura racional de ganho econômico e não pela ação de indivíduos isolados. Para ele, tratava-se de uma forma de vida comum aos grupos de homens, ou seja, uma ação coletiva, baseada na existência de empresas cujo objetivo é produzir o maior lucro possível, e cujo meio é a organização racional do trabalho e da produção.

Weber via a avidez e selvageria no capitalismo como um elemento expúrio, datadas da origem do homem na terra e que tinham caráter anárquico e desorganizado: *a auri sacra fames*⁴⁰.

Cem anos depois de Weber, o economista keynesiano Bresser-Pereira (2009), ao buscar definir essa bolha⁴¹ de 2008, afirma que

a crise financeira que assola o mundo é grave. Nada lhe é comparável desde 1929. É uma profunda crise de confiança decorrente de uma cadeia de empréstimos originalmente imobiliários baseados em devedores insolventes que, ao levar os agentes econômicos a preferirem a liquidez e assim liquidar seus créditos, **está levando bancos e outras empresas financeiras à situação de quebra** mesmo que elas próprias estejam solventes [...] **a causa direta da crise foi a concessão de empréstimos hipotecários de forma irresponsável, para credores que não tinham capacidade de pagar** ou que não a teriam a partir do momento em que a taxa de juros começasse a subir como de fato aconteceu. E sabemos também que **esse fato não teria sido tão grave se os agentes financeiros não houvessem recorrido a irresponsáveis "inovações financeiras" para securitizar os títulos podres transformando-os em títulos AAA por obra e graça não do Espírito Santo, mas de agências de**

⁴⁰ Latim: a fome maldita por ouro (lit.) ou riquezas sem considerar os aspectos do trabalho dedicado, da justiça e da ética nas operações comerciais e de trabalho, na concepção de Weber (1996).

⁴¹ O economista Prêmio Nobel, Paul Krugmann vem em coluna (KRUGMANN, 2013) dar os contornos da crise do capitalismo (financeiro) de 2008-2009 a partir da noção de bolha financeira no mercado de título, de ações etc., e seu papel como causa preponderante do estouro da crise que afeta toda a humanidade até os dias de hoje. segundo Krugmann, "bolhas podem fazer mal à saúde financeira e à saúde da economia, também. A bolha de internet do final dos anos 90 deixou muitos edifícios desocupados e destruiu muitos sonhos. [...] O que é uma bolha, afinal? Surpreendentemente, não existe definição padrão. Mas **eu definiria** como uma situação na qual os preços dos ativos parecem se basear em **opiniões implausíveis ou incoerentes** sobre o futuro. **Os preços** das ações de Internet em 1999 **só faziam sentido se você acreditasse** que muitas companhias se tornariam novas Microsofts. **Os preços** da habitação em 2006 **só faziam sentido se você acreditasse** que eles continuariam subindo muito mais rápido que a renda dos compradores, por muitos anos" (KRUGMANN, 2013, tradução de Paulo Migliacci, grifos nossos).

risco interessadas em agradar seus clientes (BRESSER-PEREIRA, 2009, p.133, grifos nossos).

Neste comentário de Bresser-Pereira (2009), pode-se perfeitamente identificar o grau de desorganização, ineficiência e falta de controle vivenciados pelo capitalismo contemporâneo. Pode-se também prever e aquilatar os efeitos negativos em forma de desemprego e piora das condições gerais de vida para milhões de jovens em decorrência de crises financeiras (OIT, 2013), tais como essas geradas pela ineficiência e desorganização do sistema capitalista.

Nesta citação, pode-se identificar, a partir da falta de elementos de controle e de regulação, a oportunidade do uso de má-fé ao longo de muitos anos por parte de agentes financeiros e outros interessados em ganhar dinheiro sem limites ou princípios de conduta: a saber, a mais completa falta de ética ocupacional e profissional. Pode-se, por fim, deduzir, por estas duas citações que a situação da época em que Weber fez sua pesquisa sobre "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo" pouco ou nada mudou de 100 anos para cá: a ética continua divorciada do capitalismo ou de parte importante dele.

Por fim, em uma terceira razão, também na contemporaneidade, compreender a fundo as características essenciais de uma ocupação profissional é fundamental para fazer frente às crises cíclicas do capitalismo e permitir aos legisladores a formulação e implementação de políticas públicas que culminem com o alívio das precárias condições de formação, de trabalho e de emprego nas sociedades atuais.

Este tema da situação ocupacional conduz à reflexão sobre num problema que se tem tornado endêmico no mundo: a crise do emprego, principalmente juvenil, nos países centrais e periféricos.

Como exemplo dessa assertiva, um relatório extremamente recente da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2013) "Tendências Mundiais do Emprego Juvenil 2013 – Uma Geração em Perigo", faz a previsão negativa de que cerca de 73,4 milhões de jovens (12,6%) estarão desempregados no mundo em 2013, um valor similar ao alcançado nas piores etapas da crise econômica de 2009, ilustrada acima neste texto. Para o OIT, este percentual equivale a um incremento absoluto de 3,5 milhões de jovens desempregados entre 2007 e 2013.

Segundo a OIT (2013) diferentemente dos países centrais e demais periféricos, o índice de desemprego juvenil no Brasil, nos últimos anos, vem caindo ano a ano, passando de 22,6% em 2002 para 13,7% em 2012. Um queda decenal vertiginosa.

O desempenho do Brasil no desemprego juvenil tem seguido na contramão de países europeus, conforme o mesmo relatório citado: para citar alguns exemplos, no Reino Unido, o desemprego juvenil passou de 11,9% (2002) para 21,3% dez anos depois. Na França, este indicador cresceu menos, mas já partiu de um ponto elevado, de 18,3% para 22,9%, no mesmo período. Os países mais afetados pelo desemprego de jovens na Europa são, em ordem decrescente: Grécia (com absurdos 54,2%), Espanha (igualmente negativos 52,2%), Portugal (38,7%) e Itália (34,4%). Taxas elevadíssimas de desemprego, as quais chegaram a esse ponto, em grande parte, devido a bolha financeira citada neste texto e ocorrida quatro anos antes nos EUA.

Conforme os dados da OIT (2013), nos Estados Unidos, o desemprego atinge 16,3% dos jovens, sendo que os números de alguns outros países são os seguintes para 2012: Chile (15,8%), Canadá (14,4%), México (9,7%) e Japão e Alemanha, com taxas mais modestas de desemprego juvenil (8,2%).

Como se verá mais adiante, uma reflexão do doutorando nesse aspecto do crescimento do desemprego mundial, não apenas entre os jovens, é a de que a perda dos valores ético-políticos na perspectiva gramsciana, os quais precisariam pautar o pensamento e a atividade humana em todas as áreas da vida, das relações sociais e da produção, é um dos principais fatores associados à crise econômica global e também se constitui em um dos principais responsáveis pela atual onda de desemprego (juvenil).

Como exemplo dessa carência ou falta de base ético-política, pode-se citar a forma de criação da atual crise financeira mundial de 2008 nos EUA e que a posteriori foi identificada como uma crise ética e de valores muito graves por Ferguson (2011; 2013), e que em sua maior parte ocorreu porque houve da parte do Governo dos EUA um relaxamento na fiscalização sobre o mercado financeiro e de ações, de um lado, e uma *auri sacra fames* dos agentes financeiros e políticos, de outro (ganância, cobiça, estelionato, furto, condução da população a maus negócios, engano, mentira, sequestro privado de poupanças/bens: verdadeira promiscuidade e libertinagem político-financeira, dentre outros adjetivos não nobres atribuídos ao caso específico).

Essa temática ética, por questão de foco, não será, contudo, desenvolvida na tese, mas apenas citada e embasada teoricamente porque é um fator certamente associado à (qualidade) da situação ocupacional do jovem egresso no mundo do trabalho.

A partir do arrazoado anterior, pode-se observar que o estudo da situação ocupacional de sujeitos evadidos e de alunos diplomados na Educação Profissional é um tema que é perpassado por eventos sociais e históricos tanto locais quanto globais.

O estudo da situação ocupacional interessa aos próprios sujeitos evadidos e diplomados, bem como a suas famílias, porque permite determinar o grau de (des)organização de dada ocupação profissional no mundo do trabalho, propiciando, a partir da análise de pontos fortes e fracos, desafios e oportunidades oferecidas por dada profissão, a tomada de decisão por parte dos jovens e de suas famílias por seguir ou não determinada carreira.

Na perspectiva da escola, os resultados advindos de uma pesquisa com egressos permite-lhe fazer uma ampla avaliação da eficiência e da eficácia de todo o seu projeto político-pedagógico voltado à formação e educação de jovens (nesta tese, técnicos de escolaridade média).

Do ponto de vista do Estado, possuir (micro)dados e informações precisas e estatisticamente confiáveis sobre dado sistema de ensino (a Educação Profissional Federal, no presente caso) permite ao governo igualmente fazer uma avaliação ampla de parte ou de todo seu sistema educativo, tanto em termos administrativos, quanto em perspectiva estrutural e político-educacional. Um objetivo desta tese de doutoramento é, pois, contribuir com o Estado, os governos e a sociedade civil no sentido de subsidiar decisões por políticas públicas melhor focadas nos principais elementos identificados por esta investigação sobre situação e perfil ocupacional.

Para tanto, ao buscar dar contribuições à resposta aos problemas supracitados, por meio desta tese de doutoramento, são colocadas algumas questões fundamentais, dentre outras:

- Qual é o quantitativo e o perfil estatístico desses jovens egressos evadidos e egressos diplomados e qual é o quantitativo daqueles que ingressaram no mundo do trabalho após a saída da escola técnica?

- Estatisticamente hierarquizados, quais são os fatores (motivos) mais relevantes de escolha do curso técnico, do abandono e da conclusão de estudantes na Educação Técnica Federal de Nível Médio?

- Quais são as relações existentes entre a área de formação técnica de nível médio escolhida pelo jovem, de um lado, e a área de transição e ingresso no mundo do trabalho, por outro?

A transição escola trabalho

A situação e o perfil ocupacional de egressos de determinado nível de ensino é decorrência de diversos processos sociais que ocorrem na vida de um sujeito e que lhe permitem alcançar, após formação adequada, uma profissão, e, nesta, uma ocupação no

mundo do trabalho. Um dos processos mais importantes que intervêm na consolidação final de uma profissão é o da transição escola trabalho.

O caso dos egressos em situação de abandono escolar e aquele dos egressos diplomados na Educação Profissional, são dois casos distintos, mas que se configuram em tipos de transição escola trabalho e, pois, em objeto de estudo deste tipo de análise de mobilidade social.

Nesse sentido, esta tese se ocupou de analisar as situações que estão associadas à transição de jovens do meio acadêmico para o mundo do trabalho.

A transição da escola média profissional para o mundo do trabalho foi o foco de uma das revisões bibliográficas feitas. Esta transição específica envolve dois aspectos fundamentais que estão intrinsecamente relacionados: a formação educacional e o mundo do trabalho - em especial os aspectos ocupacionais e de mobilidade social. Nesse sentido, os números sobre o desemprego de jovens no Brasil mostram que existem problemas na relação entre escola, juventude e mercado de trabalho. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que, de 1984 a 2004, a participação média do jovem de 14 a 24 anos na População Economicamente Ativa (PEA) brasileira foi de 25,87%, ao passo que sua taxa média de desemprego foi muito elevada, 13,39%, constituindo-se o triplo da taxa média de desemprego para adultos de 25 a 59 anos, que foi de 4,48% (Cf. FLORI, 2004).

Sem dúvida, o problema de desemprego entre os jovens não se deve unicamente à formação escolar. Houve uma longa estagnação econômica no Brasil, nas décadas de oitenta e noventa, que influenciou sobre os dados de emprego e desemprego, seja dos jovens ou dos adultos. No entanto, a existência de um índice maior de desemprego entre os jovens pode constituir um relevante indicador do problema da qualificação educacional e da transição da escola para o mundo do trabalho.

Esta transição, da escola para o trabalho na vida de jovens com idades mais ou menos compreendidas entre 15 e 24 anos, se refere a uma passagem maior, a transição à vida adulta (TARTUCE, 2007). Constitui-se em uma dentre várias e complexas passagens necessárias à vida autônoma, livre e cidadã. A transição ao mundo do trabalho (DORE SOARES, 2001), não apenas para o mercado de trabalho, abre espaço para que os jovens encontrem trajetórias que os conduzam a combinações diversas de sucesso e/ou fracasso escolar e/ou profissional. A transição da escola ao trabalho envolve grande complexidade seja por parte da demanda, seja por parte da oferta de educação e trabalho, porque permite uma conjugação entre diversos fatores: desenvolvimento de habilidades, procura e entrada no mercado de trabalho, desemprego e inatividade,

competição ocupacional, emprego estável e renda adequada (UNEVOC⁴², 2002; OECD⁴³, 2000; BANCO MUNDIAL, 2007).

A transição da escola para o mundo do trabalho constitui-se um problema para o jovem porque ele enfrenta diferentes obstáculos tanto no âmbito da escola quanto do trabalho. No que diz respeito à escola, o jovem tem que se confrontar com limitações referentes à opção ou necessidade de trabalhar e/ou estudar, ao financiamento dos estudos, à origem social, aos preconceitos, às limitações políticas e pedagógicas da escola, dentre outras. Já no que se refere ao mundo do trabalho, existem problemas relacionados ao desemprego e à falta de oportunidades para jovens apenas formados. Neste último caso, os jovens enfrentam problemas porque o mercado exige deles experiência e habilidades iniciais; mas lhes dificulta adquiri-las, conduzindo-os ao problema do *desemprego de inserção* (POCHMANN, 1998b).

Nesse processo, as dificuldades para se compreender as especificidades da escola e do mundo do trabalho, conferem grande complexidade ao estudo da transição entre ambos. Isso também é reconhecido no âmbito internacional, pela Organização para o Desenvolvimento da Educação Técnica e Profissional da UNESCO, através do UNEVOC (2002), o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (Cf. CASTRO, CARNOY e WOLFF, 2000) e o Banco Mundial (2007). Para essas organizações, a transição da escola para o trabalho é um problema de pesquisa complexo, carente de políticas públicas e que afeta muito a economia.

O estudo da transição da escola ao trabalho é complexo também porque deve levar em conta seja a dimensão formativa da escola, sejam as especificidades do mercado de trabalho e suas diferentes configurações ocupacionais. Na dimensão formativa, indaga-se sobre os problemas da formação escolar para o trabalho hoje, principalmente no que diz respeito aos cursos técnicos de nível médio. Quanto ao mercado de trabalho, a reflexão segue na linha da instabilidade do emprego e à progressiva extinção do emprego estável de longo prazo ocorrida nos últimos 50 anos, como exemplos.

No que diz respeito aos cursos técnicos de nível médio, a sua configuração no âmbito da escola média é objeto de um longo debate e de diferentes políticas educacionais. Pelo menos desde os anos trinta do século passado, com o Programa dos Pioneiros da Escola Nova, até os dias atuais discute-se a organização da escola média e o lugar da formação profissional. Nesse contexto, segundo Dore Soares (2001), a

⁴² O UNEVOC é um Projeto para o Desenvolvimento da Educação e do Treinamento Técnico e Profissional da Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação (UNESCO).

⁴³ *Organization for Economic, Cooperation and Development* (OECD).

organização da escola média no Brasil, o tipo de formação oferecida, geral ou técnica, e seus rumos, têm-se pautado por duas grandes referências: o conceito de crise de *identidade da escola média* e o conceito de "escola unitária".

No primeiro, existe uma tendência de se propor uma organização dualista da escola média, separando a formação acadêmica da profissional. Nesta ótica, a escola média de formação geral deveria preparar os jovens para o ingresso na universidade e a escola técnica deveria formar para o mercado de trabalho, ponto de vista defendido por Castro (1994; 2005; 2007; 2008) e Castro, Carnoy & Wolff (2000) no BID.

A outra tendência é a de afirmar a unidade da escola média (DORE SOARES, 2001), com base na ideia de que a preparação para a cidadania requer tanto a formação geral, para a inserção no mundo social e político, quanto à formação técnica, para a inserção no mundo do trabalho. Para Dore Soares (2001), a proposta gramsciana da "escola unitária" permite tanto entender que é falsa a questão da crise de "identidade" da escola, quanto que o problema real está na separação política (poder) entre classes dominantes e subalternas, e sua reprodução sócio-econômica e educacional.

Nestes termos, esta pesquisa se reveste de importância não apenas pelo tema ainda pouco explorado, mas também devido ao recorte desenhado para o desenvolvimento da investigação. O universo desta pesquisa implica no enquadre da Rede Federal de Educação Profissional no país, e, nesta, busca-se investigar a situação ocupacional e os perfis profissionais de egressos das escolas profissionais de um dos principais estados da Federação Brasileira: o Estado de Minas Gerais. Este detém o maior número de instituições-sede de Educação Profissional da Rede Federal no país, o terceiro maior PIB e um parque industrial (mineração, metalurgia etc.) e agro-pecuário bastante desenvolvidos e que demandam por força de trabalho técnica de escolaridade média bastante qualificada.

Justificativa para realização da pesquisa e limitações

Quanto ao aspecto do mérito da presente pesquisa de doutorado, na perspectiva micro, esta pesquisa de doutorado busca atender a uma grande carência de investigações científicas e estatísticas, identificadas na revisão bibliográfica, no campo da Educação Profissional brasileira relacionadas a dois temas: transição "escola profissional-trabalho" e "situação ocupacional" de jovens evadidos e diplomados: análises com fontes primárias e amostras aleatórias.

O campo de pesquisa constitui-se de toda a Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais. Essa rede será nesta tese denominada por extenso ou apenas pela sigla RFEP.

Quanto ao tema desta pesquisa de doutorado, o perfil ocupacional de jovens evadidos e diplomados em sua transição da escola profissional para o trabalho, identificou-se na revisão bibliográfica uma carência muito grande de trabalhos científicos e a frequente inexistência de dados precisos tanto sobre os percursos de transição desses jovens quanto de dados estatísticos referentes ao seu perfil e a sua situação ocupacional: ausência de taxas de abandono e respectivos intervalos de classe confiáveis; falta de perfis ocupacionais extraídos a partir de populações mais abrangentes de sujeitos e através de amostras populacionais maiores controladas com rigor estatístico (Ex.: todo um Estado, província ou uma região de um país, por exemplo); uso de métodos estatísticos avançados (descritivos e inferenciais) objetivando conferir mais rigor e exatidão aos resultados.

Nesse contexto, a presente tese de doutorado pretende contribuir com algumas respostas a perguntas que permaneciam até então sem resposta no campo da Educação Média Profissional no âmbito da RFEP.

Como nota metodológica e justificativa, devido à grande quantidade de microdados para análise e interpretação estatística informa-se que não foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas individuais ou coletivas. Isto foi previsto já no início de 2012 e de fato ocorreu. Essa foi uma decisão conjunta do doutorando e orientadores, porque o extensivo montante de microdados a serem analisados tornaria impeditiva qualquer outra abordagem, tal qual a qualitativa por meio de entrevistas em profundidade, semi-estruturadas ou grupos focais.

Questão central e objetivos do estudo

Esta pesquisa de doutorado tem como sua questão central de investigação a seguinte pergunta:

- Qual é o perfil e a situação ocupacional de aluno evadido e de estudante diplomado que transita (sai) da RFEP para o mundo do trabalho a partir de variáveis (questões) primárias ocupacionais simples e compostas, significativamente associadas, identificadas em microdados de dois surveys entre os anos de 2006 e 2010?

Buscando respondê-la, o texto aqui apresentado pelo doutorando Edmilson Leite Paixão⁴⁴ foi desenvolvido em toda a sua extensão simultaneamente em e pela cooperação

⁴⁴ Edmilson Leite Paixão é Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e doutorando, em regime de cotutela, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e pela *Università Ca' Foscari di Venezia* na Itália - *Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - CIRDA - Venezia*. Este centro de pesquisas italiano comporta um pool de Universidades do Vêneto, a saber, as Universidades de Ca' Foscari, Padova, de Gênova, de Verona e o Instituto Universitário *di Architettura di Venezia*.

intensa de dois programas de doutorado: um, no Brasil, na Faculdade de Educação de uma Universidade Federal localizada no Estado de Minas Gerais e denominada Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especificamente no *Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*⁴⁵ sob a direção da Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans⁴⁶. O outro programa de Pós-Graduação no qual o doutorando desenvolveu este estudo funciona na cidade italiana de Veneza, especificamente na *Università Ca' Foscari Venezia*⁴⁷ (UNIVE), e denomina-se *Programma di Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione*. As atividades do doutorando foram realizadas nessa universidade italiana, especificamente nas instalações de seu Centro Inter-universitário veneziano denominado *Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata*⁴⁸ (CIRDFA/UNIVE – Itália) sob o comando do Prof. Dr. Umberto Margiotta⁴⁹.

O CIRDFA tem seu centro diretivo constituído a partir da conjugação de forças de investigação de quatro grandes universidades e de uma escola de formação de docentes para o ensino médio no norte da Itália: *L'Università Ca'Foscari Venezia*, *L'Università IUAV*⁵⁰ *di Venezia*, *L'Università degli Studi di Padova*⁵¹; *L'Università degli Studi di Verona*; *La Scuola di Specializzazione Interateneo (per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria del Veneto)*.

Os dados dessa pesquisa de doutorado foram coletados por meio de dois grandes *surveys* e por meio de pesquisa bibliográfica que buscavam levantar e identificar variáveis e suas correlações de modo a permitir traçar o perfil ocupacional de estudantes

⁴⁵ A UFMG foi criada em 1949, sendo que seu Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado): Conhecimento e Inclusão Social tem sua criação datada em 1971.

⁴⁶ A Dra. Rosemary Dore Heijmans é professora associada da Faculdade de Educação da UFMG. Em suas pesquisas nos campos da Educação e do Trabalho, concluiu dois pós-doutorados, o primeiro, no *Istituto di Scienze Filosofiche e Pedagogiche* da Universidade de Urbino, na Itália, entre 2000 e 2001, com a colaboração do professor Domenico Losurdo; o segundo, na Universidade *Ca' Foscari di Venezia* (Itália), entre 2005 e 2006. Atualmente, a Professora Dore Heijmans coordena pesquisas em diversas áreas, como por exemplo, no Observatório da Educação (CAPES/INEP/MEC 2010), na Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES) e na área de Cinema e Educação. Dedicar-se a estudos sobre o aporte teórico do socialista italiano Antonio Gramsci e a investigações sobre a educação profissional. Na atualidade, em uma cotutela de tese UFMG-UNIVE, a Professora Dore Heijmans é a orientadora de Edmilson Leite Paixão no doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social que este está por concluir na UFMG.

⁴⁷ Fundada em 06 de agosto de 1868.

⁴⁸ Centro Interuniversitário para a Pesquisa Didática e para a Formação Avançada.

⁴⁹ O Dr. Umberto Margiotta, um dos mais renomados pesquisadores italianos nos campos da pedagogia, da didática e do ensino aprendizagem, eminente dirigente escolar na região do vêneto, é Professor Titular do *Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali* da Universidade *Ca' Foscari di Venezia* (UNIVE), na Itália. É o atual Presidente do *Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata* e Presidente do *Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata*: órgão que envolve quatro grandes universidades e outras instituições da Região do Vêneto, norte da Itália. Foi fundador e ex-Coordenador do Doutorado de pesquisa em *Scienze della Cognizione e della Formazione* na UNIVE. Atualmente, em uma cotutela de tese UFMG-UNIVE, o Professor Margiotta é o orientador de Edmilson Leite Paixão no doutorado em *Scienze della Cognizione e della Formazione* que este está por concluir na Itália.

⁵⁰ *Istituto Universitario di Architettura di Venezia*.

⁵¹ Em português, cidade italiana de Pádua.

evadidos e de alunos que concluíram a sua formação técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais (RFEP), bem como estabelecer possível relação entre elementos vinculados ao abandono e à conclusão destes dois grupos de sujeitos e seus respectivos perfis ocupacionais.

A coleta de dados foi realizada entre 2011 e 2012 (para a amostra de evadidos) e entre 2012 e 2013, para os diplomados, a partir de amostra aleatórias estratificadas extraídas de uma amostra de escolas da RFEP no período de 2006 a 2010. A investigação foi desenvolvida no âmbito de um *Acordo de Cotutela Internacional de Tese* firmado pelos magníficos reitores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG - Brasil) e da Università Ca' Foscari Venezia (UNIVE - Itália), tendo como orientadores a professora Dra. Rosemary Dore Heijmans (UFMG/FaE) e o professor Dr. Umberto Margiotta (UNIVE - Itália).

As subquestões, e, um breve comentário sobre suas razões de ser, são as seguintes:

1. Qual a taxa de abandono e a taxa de conclusão de jovens na RFEP de Nível Médio controlada estatisticamente e baseada em dados de fontes primárias?
2. Qual é o perfil ocupacional de evadidos e diplomados da RFEP extraído a partir de variáveis controladas nas perspectivas socioeconômica, ocupacional e educacional?

Esta questão busca traçar um mapa amplo da distribuição ocupacional desses jovens no mundo do trabalho na perspectivas socioeconômica, ocupacional propriamente dita e na educacional vinculada à sua situação ocupacional.

Respostas a esta questão auxiliam a compreender a situação ocupacional do jovem evadido e diplomado a partir das variáveis primárias e das correlações que as mesmas estabelecem ao apresentarem um perfil original e mais próximo da realidade ou mais objetivamente fiel à vivência desses sujeitos. Essa questão busca também testar uma hipótese de pesquisa que parte da premissa que a maior parte dos alunos que frequentam a RFEP no Estado de Minas Gerais são de famílias de baixo nível socioeconômico, estudantes de escolas públicas, e não advindas de um grupo mais seletivo e rico dos estratos médios e altos da população brasileira, uma elite rica, como afirma Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008)⁵²:

⁵² Castro (2008, p.121), em artigo, defende que uma ampla e cara rede de escolas técnicas federais, ao mesmo tempo, "acadêmicas públicas e gratuitas [...] foram cooptadas pelas elites brasileiras que nelas viam uma forma eficaz e barata de preparar-se para os vestibulares mais competitivos [...]. Os alunos que passavam nos 'vestibulinhos' vinham de classes sociais que não tinham interesse algum na formação profissional oferecida".

a hipótese do baixo Nível socioeconômico (NSE) X elitização na RFEP (Conferir hipóteses abaixo);

3. Qual jovem está melhor situado ocupacionalmente no mundo do trabalho a partir de sua transição da escola média profissional RFEP, o evadido ou o diplomado?

Esta subquestão busca identificar diferença significativa na posição ocupacional dos jovens das duas amostras populacionais. Hipótese da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP (Conferir hipóteses abaixo);

4. Quais são as relações existentes entre a hierarquia de fatores associados à evasão e/ou à conclusão e a atual situação ocupacional de evadidos e diplomados?
5. Quais são as relações existentes entre a hierarquia de fatores associados à escolha por um curso técnico e a atual situação ocupacional de evadidos e diplomados?
6. Qual a relação existente ou o grau de sintonia entre a área de formação técnica escolhida pelo evadido e pelo diplomado e a área de seu trabalho atual?
7. A situação ocupacional de sujeitos evadidos de cursos técnicos da RFEP na atualidade é qualitativa e quantitativamente melhor posicionada que a dos diplomados nestas áreas?

Pergunta vinculada à hipótese de que no Brasil os diplomados estão melhor posicionados no mundo do trabalho do que os evadidos. Hipótese da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP.

Os objetivos específicos (qualitativos e quantitativos) – 2006-2010 da presente tese de doutorado são:

1. Levantar o quantitativo e construir o perfil estatístico dos evadidos e diplomados das escolas da Rede Federal a partir das correlações das variáveis ocupacionais⁵³ dos dois *surveys*, identificando em cada caso o quantitativo daqueles que ingressaram no mundo do trabalho após a saída da escola técnica e a relação deste perfil com sua situação ocupacional;
2. Calcular, por meio dos dados primários (questionários), as taxas de abandono escolar e de conclusão escolar na Rede Federal de Educação Profissional.
3. Identificar, descrever e analisar as relações existentes entre a área de formação técnica de nível médio escolhida pelo jovem, de um lado, e a área profissional de

⁵³ Variáveis eminentemente ocupacionais, mas também aquelas referentes a: sexo, idade, Nível Sócio Econômico (NSE ou SES) e *background* (de origem, classe social, cultural, educacional e profissional) dos jovens e de suas famílias, dentre outras variáveis.

inserção no mundo do trabalho e sua respectiva situação ocupacional, por outro. Questão referente à hipótese do baixo NSE X elitização do Ensino Médio Profissional;

4. Identificar e analisar fatores (causais) ou de associação mais relevantes de permanência e de evasão de estudantes na RFEP, destacando as relações existentes entre esses fatores, estatisticamente hierarquizados, e a situação ocupacional dos sujeitos de pesquisa;
5. Identificar (novas) metodologias qualitativas e estatísticas aplicáveis à análise e identificação dos fatores mais relevantes para a investigação da permanência e da evasão dos estudantes na Educação Técnica Federal de nível médio (Cf. RUMBERGER & LIM, 2008; SOARES, 2010);
6. Identificar na literatura nacional ou internacional um modelo teórico abrangente que permita a inter-relação coerente entre os fatores associados à permanência escolar, ao abandono e à conclusão escolares e que sirva de base, ponto de referência e *framework*⁵⁴ para aprofundamento desta e de pesquisas futuras, tanto quantitativas quanto qualitativas (RUMBERGER & Lim, 2008).

Por fim, as hipóteses da presente pesquisa de doutorado são as seguintes:

1. Hipótese da situação ocupacional diplomados X a de evadidos na RFEP: os sujeitos diplomados apresentam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional em comparação estatística com os sujeitos evadidos, comparados pelas mesmas variáveis, na RFEP no Estado de Minas Gerais.

Esta hipótese será testada com base na análise comparativa dos microdados de duas amostras de evadidos e de diplomados, em especial, as variáveis de renda familiar média, de perfil educacional e ocupacional.

2. A hipótese do baixo NSE X elitização na RFEP: a maior parte dos alunos que frequentam a RFEP no Estado de Minas Gerais são de famílias de baixo nível socioeconômico, que fizeram o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM) em escolas públicas e que trabalham em áreas afins à formação recebida, não sendo, pois, oriundos de uma "elite rica" como afirma Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

⁵⁴ Inglês: armação, moldura; esqueleto, suporte; estrutura (básica de uma base de dados, processo ou programa), arquitetura; sistema; estrutura.

Estrutura teórica

Para a compreensão da forma como a teoria é entretecida no corpo desta tese com o objeto de pesquisa, é importante fazer alguns comentários.

Nos últimos dois séculos, no campo da mobilidade e da estratificação sociais dos indivíduos, bem como de sua decorrente situação ocupacional, tem havido um debate teórico entre as teorias de estratificação sociológicas, de um lado, e as teorias de estratificação econômicas, de outro. É possível subdividir as teorias sociológicas em duas correntes ou escolas: uma, de perspectiva sociotécnica, que entende ser fundamental emparelhar as demandas de mercado com as demandas de qualificação e de formação; e a outra corrente que se baseia no ranqueamento ou classificação dos sujeitos pelo prisma das classes sociais, como é o caso dos teóricos alemães Karl Marx e Max Weber. Nesta tese, do ponto de vista teórico, porém, não se adota a perspectiva de classes sociais, mas concebe um modelo mais aberto baseado na concepção de que a maiorias das sociedades contemporâneas conhecidas se funda na busca da conquista da hegemonia por meio do embate, conflito, negociação e alcance de um consenso em um processo dialético havido entre múltiplos grupos sociais subalternos e grupos sociais hegemônicos (GRAMSCI, 1999).

No campo da análise empírica, porém, visto ser difícil estudar classes sociais, a tese foca nos aspectos sociotécnicos e socioeconômicos para compreender seu objeto de pesquisa: as características ocupacionais mais marcantes dos grupos sociais de evadidos e de diplomados da RFEP em Minas Gerais.

Uma teoria econômica⁵⁵ sociotécnica abordada na tese é a teoria econômica das capacidades, avaliada em maior profundidade, porque vinculada aos graus de liberdade e restrição de escolha de indivíduos, no caso específico desta tese, os sujeitos evadidos e estudantes diplomados.

Com base nessa reflexão, o **referencial teórico** se distribui em dois eixos centrais de análise: um macro, baseado em uma teoria clássica geral, denominada pelo autor italiano Antonio Gramsci, de Filosofia da Práxis e fundada nas concepções teóricas tanto do pensador alemão Karl Marx, quanto do referido intelectual italiano.

Essa teoria geral clássica provê a direção para o adequado enquadramento de uma construção teórica mais restrita, de um lado, mas melhor aplicável à análise quantitativa do objeto de pesquisa micro, de outro: O Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil Geral: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares, de Russell Rumberger

⁵⁵ Outra importante teoria econômica é a da segmentação de mercado de trabalho (PIORE, 2008, In: GRUSKY, 2008, p.550).

& Sun Ah Lim⁵⁶, desenvolvido a partir da análise de 203 pesquisas e 389 amostras estatísticas significativamente controladas, grande parte delas, investigações longitudinais e/ou longitudinais censitárias. Esse Modelo de Desempenho Escolar foi usado na tese como estrutura para situar outras pesquisas estatísticas revisadas e também servir de base para a construção e extração coerente de dimensões específicas de análise do objeto desta tese, inclusive nomes de cargas fatorias, títulos de perfis ocupacionais, fatores associados ao abandono, bem como aqueles ligados à conclusão de curso técnico profissional de escolaridade média.

As **dimensões** marcadas pelo modelo de desempenho citado, permitiram a criação e o uso de categorias de análise na pesquisa que passaram a ter valor por meio de variáveis (indicadores estatísticos) quantitativas (questões simples ou compostas) derivadas dos dois tipos de questionários aplicados a sujeitos evadidos e diplomados da Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais (RFEP). Análises feitas por meio de métodos estatísticos descritivos e inferenciais foram aplicados aos bancos de dados das amostras citadas para definir resultados e extrair conclusões na tese sob o pano de fundo da teoria clássica da Filosofia da Práxis e do modelo de Rumberger & Lim. As dimensões de análise do objeto de pesquisa foram sendo construídas e reconstruídas na tese com base nas teorias citadas, bem como com outras contribuições constantes da literatura científica e em pesquisas anteriores no Brasil e no exterior.

Como a pesquisa de doutorado trata do tema da situação ocupacional, além da teoria clássica e do modelo de desempenho escolar, outras teorias foram convocadas a um debate com as construções teóricas da Filosofia da Práxis⁵⁷, em especial, o debate qualificação X competência e a teoria das capacidades de Amartya Sen.

O debate qualificação X competência é importante porque permite situar a intrincada relação entre o modelo de formação tradicional baseado na qualificação em confronto ou não com o modelo de formação por competências profissionais. Este debate também é importante e se justifica para esta tese de doutorado porque foca centralmente nas questões referentes às relações sociais de produção: procura e demanda de força de trabalho; modelos de educação e formação do trabalhador; trabalho; capital; qualificação (educacional e profissional); competência (educacional e profissional); relação capital trabalho; posto de trabalho; trabalhador; relação trabalhador-posto de trabalho; ocupação; emprego; desemprego; transição escola trabalho; inserção do jovem enquanto profissional, empresário ou artesão produtivo.

⁵⁶ RUMBERGER, R. W.; LIM, S. A. Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report n. 15*. University of California, 2008.

⁵⁷ A Filosofia da Práxis, também denominada por teoria marxiana, é clássica, mais abrangente, crítica e tem um cunho mais social, ao contrário das demais teorias citadas: das competências, do capital social e da capacidade.

Na relação teórica, o debate qualificação X competência é submetido a uma análise baseada na teoria clássica da Filosofia da Práxis a partir das considerações teóricas de Marx e de Gramsci.

A teoria das capacidades de Amartya Sen (2000), por sua vez, merece atenção no texto da tese porque permite uma reflexão mais precisa sobre a ação racional e as razões e modos de operação das escolhas do ponto de vista do indivíduo em seu confronto com as restrições sociais ao seu "desenvolvimento como liberdade".

Da perspectiva de uma teoria que versa sobre as possibilidades e potencialidades de desenvolvimento da escolha individual, a teoria da capacidade de Amartya Sen foi chamada para o debate nesta tese sobre a construção de perfis e definição de um traçado de transição ocupacional de jovens técnicos da RFEP para o mundo do trabalho, uma vez que esta discute questões como liberdade, liberdade de escolha e, principalmente, óbices sociais à almejada liberdade de escolha e de ação. Na perspectiva do desenvolvimento individual e social, esta teoria discute a potência de graus de liberdade e os obstáculos interpostos ao indivíduo em seu processo de escolha por rumos acadêmicos, profissionais, de posicionamento social e político nas sociedades contemporâneas e a relação desses graus de liberdades com o desenvolvimento social e econômico da própria nação.

As teorias citadas foram consideradas apropriadas para discutir e aprofundar a questão sobre a situação ocupacional e a transição escola trabalho (mobilidade e estratificação sociais) de jovens evadidos e diplomados na RFEP, assim como para pautar o levantamento de dimensões de análise do perfil ocupacional dos sujeitos a partir de um modelo empírico de Desempenho Escolar e Estudantil Geral baseado em 387 análises amostrais norte-americanas.

Breve história da construção desta tese de doutoramento

O início do doutorado se deu em 05 de agosto de 2009, com término previsto para 31 de agosto de 2013. Nessa ocasião, o doutorando morava na cidade de Porto, Portugal. Em seu projeto de pesquisa estava prevista uma fase de desenvolvimento da revisão bibliográfica para a tese, a qual se deu na Europa de agosto de 2009 a agosto de 2010.

Neste continente, também no mesmo período, foram realizadas as entrevistas referentes ao primeiro bloco de contatos no exterior, fase ibérica, com doutores europeus sobre os temas de teoria e metodologia de transição escola trabalho, de pesquisas sobre trabalho, abandono e permanência escolares. Centrou-se também no tema das políticas públicas para a juventude na Europa. A Profa. Dra. Marianne Lacomblez da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) incluiu o

doutorando na ocasião em seu grupo de pesquisa em Psicologia do Trabalho nessa universidade portuguesa.

Os pesquisadores entrevistados na Europa nesse período foram: professora da FPCEUP e da Universidade Técnica de Lisboa: a pesquisadora e professora Belga Dra. Marianne Lacomblez. Professores da FPCEUP: Prof Dr. José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia; Profa. Dra. Maria Cristina Tavares Teles da Rocha (vários contatos). Prof. Dr. António Joaquim Esteves, da Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP). Prof. Dr. Eduardo Figueira, da Universidade Lusófona de Lisboa. Profa. Especialista em Educação Profissional, Suzana Azevedo, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), Porto, Portugal.

O retorno ao Brasil se deu ao final do 1o. semestre de 2010.

A partir do segundo semestre de 2010 o doutorando iniciou as disciplinas e seminários do doutorado no Brasil. Em setembro de 2010 ocorreu um evento que foi um divisor de águas na tese: o doutorando contribuiu direta e intensivamente no planejamento e aprovação do projeto 89 no Observatório da Educação (OBEDUC), cujo título é: "Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFETs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho". Pesquisa de grande dimensão e que implicou num aporte do governo Federal (CAPES) de mais R\$ 2.231.160,00. Nessa ocasião o doutorando, como bolsista de doutorado CAPES, ficou responsável pelo gerenciamento de toda a verba de capital e custeio, em especial as bolsas de estudo, do projeto OBEDUC.

A Coordenadoria Geral de todo o Projeto OBEDUC, inclusive no núcleo em rede da FaE está ainda na atualidade (ano de 2013) a cargo da Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans; a Vice-Coordenadoria Geral é a Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha; a Coordenadoria do núcleo em rede do CEFET-MG está a cargo do Prof. Dr. João Bosco Laudares, enquanto a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira é responsável pela Coordenadoria do núcleo em rede da PUCMinas.

Na época de aprovação do projeto OBEDUC, por decisão da equipe hoje denominada Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisa sobre Evasão Escolar (RIMEPES), os temas de pesquisa do presente trabalho de doutorado foram inclusos como subtemas do projeto OBEDUC.

Após a aprovação no exame de qualificação ao doutorado em 01 de julho de 2011, ficou decidido que o doutorando se dedicaria a investigar os elementos vinculados à situação ocupacional de jovens que abandonam e concluem o Ensino Médio Profissional

no contexto de sua transição da escola ao mundo do trabalho, tendo como campo de pesquisa a Rede Federal de Educação Profissional (RFEP) em todo o Estado de Minas Gerais - Brasil.

Já por ocasião da aprovação do projeto OBEDUC 2010, e, posteriormente, após a aprovação e assinatura de um convênio de Cotutela Internacional de Tese entre as Reitorias da UFMG - Brasil - e da Università Ca' Foscari Venezia - Itália -, a presente tese de doutoramento, pois, passou a constituir-se como um elemento ou produto de aprofundamento em três dos seis principais temas do projeto OBEDUC: *permanência escolar; abandono escolar; transição da escola para o trabalho* na Educação Profissional.

Um dos objetivos da presente tese é exatamente dar uma contribuição relevante à pesquisa OBEDUC, por meio do registro, análise de dados e desenvolvimento de conclusões, não permitindo que o conhecimento latente dos membros do grupo, desenvolvido desde 2010, se perca com o desligamento de um ou mais membros da equipe de pesquisa. Uma tendência que norteia esta tese de doutorado se configura no dar um arranque inicial na direção certa no registro, na análise de dados e na conclusão sobre aspectos da situação ocupacional, da transição, abandono e permanência escolares.

Após integralizar os créditos referentes às disciplinas no Brasil, com uma bolsa do CNPq, o doutorando partiu, em 11 de setembro de 2011, para a Università Ca' Foscari Venezia, Itália, para integralizar igualmente os créditos necessários ao título de doutoramento naquela universidade, bem como para fazer um segundo bloco de entrevistas com pesquisadores destacados naquele continente, tendo como foco a teoria e a metodologia de pesquisa, nos campos e temas objeto desta pesquisa de doutorado.

Na Europa novamente, como parte de seu plano de trabalho, o doutorando pôde entrevistar e contribuíram com a tese, os seguintes pesquisadores:

- Profa. Dra. Maria Sidalina Pinho de Almeida: Instituto Superior de Serviço Social do Porto - ISSSP, Porto - Portugal;
- Prof. Dr. Rudolf Tippelt: Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Universidade de Munique, Alemanha;
- Profa. Dra. Nora Gaupp: Deutsches Jugend Institut - DJI (Instituto Alemão Para a Juventude - German Youth Institute), Munique, Governo da Alemanha, Alemanha;
- Profa. Dra. Barbara Rink: Deutsches Jugend Institut - DJI (Instituto Alemão Para a Juventude - German Youth Institute), Munique, Governo da Alemanha, Alemanha;
- Prof. Dr. Rafael Merino Pareja: Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, grupo de pesquisa Trabalho e Educação (GRET);

- Profa. Dra. Maribel García Gracia: Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, grupo de pesquisa Trabalho e Educação (GRET).

De volta ao Brasil em 13 de setembro de 2012, com nova bolsa da CAPES, o doutorando dedicou-se à construção de instrumentos de pesquisa para diplomados, coleta e análise de dados, redação de tese e reuniões com estatísticos em Belo Horizonte e em Juiz de Fora (CAEd/UFJF) com o objetivo preparatório para fazer as análises e tirar as conclusões a partir dos bancos de dados de evadidos e de diplomados.

Estrutura de capítulos

Esta tese de doutorado está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, é apresentado o *referencial teórico da tese*: a Filosofia da Práxis. Três outras contribuições teóricas são chamadas ao diálogo, devido a e para atender às especificidades do objeto de estudo: o debate qualificação X competência, a teoria das capacidades e o estudo de Rumberger & Lim (2008): o modelo de desempenho escolar.

No segundo, são discutidas as *metodologias de pesquisa quantitativa* usadas na tese, bem como são apresentadas as dimensões e indicadores de análise dos dados e microdados.

No terceiro capítulo, são apresentados o *estado da arte* sobre transição escola trabalho e abandono escolar: uma seleção dos principais trabalhos, principalmente amostrais, identificados pelo doutorando.

O capítulo seguinte trata do *tema da Educação (Profissional) no Brasil*. Nesta parte, são apresentados alguns números que definem a Educação (Profissional) no país, bem como a estrutura administrativa e das Redes de Educação Profissional brasileiras. Por fim, é feita uma discussão sobre a história da Educação Profissional no Brasil pela reflexão sobre os principais momentos de sua história, desde o Brasil-Colônia Portuguesa até o estabelecimento das Instituições Federais de Educação Científica e Tecnológica (IFES). Algumas polêmicas importantes no campo da Educação no Brasil são expostas e debatidas no texto.

No penúltimo capítulo são discutidos os *resultados da investigação sobre a situação e os perfis ocupacionais de jovens evadidos e diplomados em sua transição das escolas e instituições da RFEP no Estado de Minas Gerais para o mundo do trabalho*.

Por fim, no capítulo seis são apresentadas as principais *conclusões da tese e a proposição de novos campos de investigação* em estudos posteriores.

CAPÍTULO I - A FILOSOFIA DA PRÁXIS

Para introduzir este capítulo, faz-se importante por em diálogo os campos do trabalho e da educação. Dois autores, Cunha & Laudares (2009) em artigo que discute o *trabalho como objeto transdisciplinar* avança no diálogo aqui citado quando, na seção "importa conhecer o trabalho para pensar a educação", defendem que "será preciso praticar aberturas integrando novos aportes às contribuições marxianas numa interrogação sobre o conceito de trabalho: ação? Ato? **Práxis**? Atividades? Experiência?" (CUNHA & LAUDARES, 2009, p.57, grifo nosso)

Grande parte deste capítulo, seguindo este convite de Cunha & Laudares, busca discutir o trabalho e a educação sob a perspectiva e com o referencial da teoria gramsciana da Filosofia da Práxis (MARX, 1985; GRAMSCI, 1999). Este é o método e o caminho teórico escolhido para a abordagem, apreensão e interpretação, tanto das grandes questões que envolvem o Estado, a sociedade, a economia e a cultura, como para o entendimento da realidade mais circunscrita ao objeto, questão e objetivos desta investigação de doutorado em uma perspectiva de análise histórico-crítica.

Posteriormente, é apresentado o debate qualificação X competência, o qual permite situar as questões de classificação e estratificação sociais e ocupacionais a partir destes dois pontos de vista: qualificacional e por competências.

A seguir, é apresentada uma teoria que traz também importantes contribuições para pensar e analisar o objeto de pesquisa: a teoria das capacidades de Amartya Sen, que discute a questão da liberdade vinculada às possibilidades e limitações de escolha disponíveis ao indivíduo, aqui, o técnico de escolaridade média.

No confronto com outros autores, são apontados os pontos fortes desta teoria e suas limitações do ponto de vista da análise filosófica da práxis: seu alcance e suas possibilidades de contribuição para desvelar o objeto de pesquisa.

Entende-se que essa configuração teórica permite, não apenas apreender o lugar ocupacional destinado ao técnico de nível médio na atualidade, de um ponto de vista amplo, pela filosofia da práxis, mas também analisar seu lugar com base nas teorias da qualificação, das competências e da capacidade.

1.1 A Filosofia da Práxis de Karl Marx e Antonio Gramsci: dimensões teóricas da tese

1.1.1 Classificação das correntes teóricas

Para a adequada análise do objeto de pesquisa e informe sobre decisão tomada no desenvolvimento da tese por esta ou por aquela corrente de análise teórica sociológica ou econômica clássica existente, é importante destacar algumas correntes comumente adotadas em análises sobre estratificação e mobilidade social.

Fahel & Neves⁵⁸ (FAHEL & NEVES, 2007; NEVES, 2009)⁵⁹, bem como outros autores (GANZEBOOM, DE GRAAF, TREIMAN, 1992; GRUSKY, 2008; GRUSKY & KU, 2008)⁶⁰, traçam um quadro de correntes teóricas dentro da Sociologia e da Economia atuais que fundamentalmente seguem os seguintes blocos de abordagem teórica nos estudos em estratificação e mobilidade sociais e ocupacionais: A) Dentre as correntes teóricas sociológicas estão aquelas baseadas em "classificações ou categorias de prestígio", as "classificações ou categorias baseadas em classes sociais", as "classificações ou categorias sociotécnicas ou socioeconômicas medidas por *scores* ou pontos (estatísticos)"; B) Dentre as correntes teóricas econômicas estão aquelas "classificações ou categorias lastreadas na macroeconomia" e aquelas "classificações ou categorias baseadas em microeconomia". Todas estas correntes teóricas ou buscam estabelecer classes ou grupamentos (sociais) mais ou menos homogêneos, que entendem descrever melhor sua população de estudo; ou, outras correntes, baseadas em categorias sociotécnicas, estabelecem também grupamentos discretos ou contínuos, mas de menor dimensão que os grupamentos sociais, e com maior inserção estatística, entendendo que essa formatação e a medição por *scores* representa melhor o universo populacional investigado.

Como nota, as categorias listadas no capítulo II (Metodologia) seguem, pois, a opção teórica, considerada mais apropriada, pela aplicação na tese da corrente sociológica teórica baseada em "classificações ou categorias sociotécnicas". Nesse sentido, as discussões teóricas, as categorias e seus indicadores de medida estatísticos

⁵⁸ Professor e Diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG) e um dos entrevistados no Brasil no processo de desenvolvimento desta tese de doutorado.

⁵⁹ FAHEL, M.; NEVES, J. A. B. (Orgs.) . Gestão e avaliação de políticas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Ed. PUCMINAS, 2007.
NEVES, J. A. B.; FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H. (Orgs.) . Educação, trabalho e desigualdade social. Belo Horizonte: Ed. Argumentum, 2009.

⁶⁰ GANZEBOON, H. B.; DE GRAAF P. M.; TREIMAN, D. J. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*. v 21, 1-56, 1992.
GRUSKY, D. B.; KU, M. C. Gloom, doom and inequality. In: GRUSKY, D. B. (Ed.). *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. 3rd . Edition. Westview Press, 2008. p. 2-50

não seguem a corrente sociológica de organização por "categorias de classes sociais" (a exemplo das classes sociais em Marx: capitalistas e proletários ou operários), mas sim, a corrente sociológica teórica baseada em "categorias sociotécnicas", onde a situação ocupacional é emparelhada com as demandas por qualificação (as demandas ou interesses institucionais/escolares X as demandas de mundo do trabalho/mercado X as demandas individuais e sociais).

A escolha do referencial teórico remete uma escolha que permite a expressão no texto da tese do debate teórico entre as correntes que defendem a primazia do social e aquelas que apresentam uma teoria mais focada no individual: um conflito entre o todo e a parte; entre a totalidade e a unidade...

Ainda que se entenda que é necessário escolher uma teoria que mais represente sua cosmovisão, nesta tese, parte-se da premissa de que ninguém detém o monopólio de todo o "conhecimento", seja este qual for, sendo necessário a concorrência de uma pluralidade de correntes e visões de mundo distintas para que se possa produzir, pelo diálogo e pelo contraditório, uma síntese dialética que realmente avance o corpo de conhecimentos científicos. Se, por exemplo, de um lado, a teoria social, como a Filosofia da Práxis, busca apresentar uma totalidade na unidade e uma unidade na totalidade das relações sociais por ela identificadas, e nesta, loca mais coerentemente as unidades, de outro lado, a teoria individual permite uma aproximação mais detalhada do micro-objeto e um aprofundamento de sua essência que podem contribuir para a visão macrossocial, ao exemplo de teorias como a de competências e a da capacidade.

A partir desse arrazoado, as duas teorias clássicas e sociais (**Filosofia da Práxis, qualificação**) usadas como eixo teórico principal desta tese podem ser classificadas no primeiro grupo: classificações sociais.

Nesta tese também, utiliza-se as teorias com maior foco no indivíduo e de cunho mais sociotécnico com o fim de estabelecer um diálogo com as duas teorias clássicas (Filosofia da Práxis e qualificação) e permitir o contraditório: são elas, a **teoria das competências**, uma teoria mais sociológica e de viés fortemente comportamental⁶¹, e a teoria das **capacidades**, de fundamentação microeconômica e focada no indivíduo, ainda que tenha aplicação por exemplo no desenvolvimento social mais amplo (IDH⁶²).

⁶¹ CHA - Conhecimento, Habilidade e Atitude são pressupostos fundamentais da teoria das competências, sendo que os dois últimos elementos são fortemente comportamentais.

⁶² IDH - Índice de Desenvolvimento Humano da PNUd/ONU, criado e desenvolvido a partir da teoria das capacidades de Amartya Sen (2000).

1.2 Mundo do trabalho e mercado de trabalho

Nesta seção, busca-se fazer algumas distinções importantes sobre os conceitos de trabalho, mundo e mercado de trabalho, emprego e ocupação baseadas principalmente nas concepções teóricas de estratificação social e na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO (BRASIL, 2002).

Como característica importante do conceito de trabalho propõe-se uma reflexão interposta por MARX (1983, p.149) onde "**o trabalho revela o modo** como o homem lida com a natureza, **o processo de produção** pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu **o modo de formação** de suas relações sociais e das ideias que fluem destas" (Contribuição à crítica da Economia Política).

A partir dessa reflexão de Marx pode-se inferir que o cerne da questão do trabalho se dá a partir do homem em sua relação com a natureza com o fim de reproduzir sua própria existência. Como um elemento onipresente do conceito de trabalho, esse modo de relação com a natureza, com o processo de produção (social) e o modo de formação das relações sociais do homem, podem ser mediadas ou não pelo capitalista ou pelo mercado de produção capitalista. Dessa ideia extrai-se a distinção entre mundo do trabalho e mercado de trabalho, na medida em que no primeiro não ocorre a mediação direta do mercado capitalista na determinação das relações sociais de produção do homem com a natureza, com os outros, com suas ideias e produto final (pelo estabelecendo de metas e cotas ou limites de produção, de tipos de produtos, de preços etc.).

Já no mercado de trabalho, o trabalhador se insere em um universo mais limitado e circunscrito do mundo do trabalho, onde os processos típicos de troca e valorização de mercadorias, inclusive o trabalho, incidem sobre a atividade do trabalhador concedendo-lhe características que não são necessariamente derivadas da atividade do trabalhador livre, a exemplo de um artesão. Entende-se pois que toda ocupação ou profissão exercida no mercado de trabalho é também exercida simultaneamente no mundo do trabalho, contudo, apenas parte das atividades produtivas realizadas pelo homem no mundo do trabalho constituem-se simultaneamente em elementos presentes no e valorizados pelo mercado de trabalho.

1.3 Marx: um dos fundadores da Sociologia

A sociologia, como ciência, se organiza em torno de três linhas principais de explicação de fatos sociais e da realidade social e que derivam principalmente de três de seus grandes autores clássicos. Sem entrar na disputa sobre qual teoria tem maior poder

explicativo sobre a realidade social, neste ponto elas são apenas enumeradas. Uma das três linhas é a *positivista-funcionalista*, de base teórico-metodológica analítica, que tem como seu fundador Auguste Comte⁶³ e como principal autor clássico - Émile Durkheim⁶⁴; a segunda, é a *sociologia compreensiva* de Max Weber⁶⁵, cuja abordagem teórico-metodológica é a hermenêutico-compreensiva; por fim, a terceira linha explicativa do fato e das relações sociais é a linha *sociológica dialética*, que tem como fundador o filósofo e economista Karl Marx⁶⁶, que não foi sociólogo de formação inicial, mas que construiu um pensamento teórico de abrangente poder de explicação sociológica.

1.4 Filosofia da Práxis

Nesta seção são discutidos dois eixos centrais para a concepção teórica e visão de mundo adotadas nesta tese: a concepção de mundo que defende a unidade na contradição entre a estrutura econômica e a superestrutura ético-política, filosófica e histórica, de um lado, e a concepção de mundo que defende a unidade na contradição entre formação geral e formação profissional, por outro. Dentro desse enquadre teórico complexo é que se entende, por exemplo, o lugar de atuação política, educacional etc., dos agentes das instituições de Educação Profissional e dos técnicos de escolaridade média (sociedade jurídica e sociedade civil), quer enquanto grupo social organizado em sindicatos, conselhos de classe (CREA-MG)⁶⁷ etc., quer individualmente, etc.

As proposições acima são contrárias, como se verá adiante, à lógica e à ordem adotadas pelo capitalismo, quer de Estado, quer industrial ou financeiro. Contudo, qual é a essência desta lógica do capital e qual a sua relação com a Educação?

Mészáros (2005), ao discutir a "Educação para além do capital", afirma que

poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZAROS, 2005, p.25, sublinhados nossos).

⁶³ Isidore Auguste Marie François Xavier Comte nasceu na França em 1798 e faleceu em 1857. Foi filósofo fundador da Sociologia e do Positivismo.

⁶⁴ Émile Durkheim nasceu em 1858 na França e faleceu em 1917. Considerado um dos pais da Sociologia moderna e fundador da Escola Francesa de Sociologia. Teórico do conceito da coesão social é muito conhecido pela afirmativa de que "os fatos sociais devem ser tratados como coisas".

⁶⁵ Maximilian Karl Emil Weber nasceu em 1864 na Alemanha e faleceu em 1920. Considerado um dos fundadores da Sociologia, foi jurista e economista.

⁶⁶ Karl Heinrich Marx nasceu na Alemanha em 1818 e faleceu em 1883. Foi filósofo e economista.

⁶⁷ Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Estado de Minas Gerais.

E, noutra passagem, ao criticar os reformistas (educacionais) ingênuos e suas reformas baseadas em correções de detalhes defeituosos da educação no capitalismo, Mézaros atribui os fracassos daqueles ao fato de não perceberem que

o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. [...] É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZAROS, 2005, 25, itálicos do autor).

Esta concepção é ampliada por Lima Filho (2009), que, ao tratar em artigo sobre a *divisão internacional do trabalho no capitalismo globalizado*, cita uma outra obra de Mézaros⁶⁸, na qual este autor retoma o tema da incorrigibilidade da lógica do capital. Ao seguir a linha de pensamento de Itsván Mézaros, Lima Filho (2009) defende, em seu artigo, a luta progressiva por mudanças essenciais na lógica do capital e o estabelecer de uma nova ordem social quando afirma que

a superação das contradições da ordem do capital, ou seja, a construção de um horizonte social, de uma nova sociedade para além do capital consiste, portanto, numa intervenção que se faz a partir dos marcos deste sistema, das condições e contradições pretéritas encontradas e, ao mesmo tempo, da necessidade de negá-las, no sentido da construção de uma sociedade igualitária, que considere que todo ser humano, independente de etnia, gênero, geração ou cultura, é possuidor de direitos inalienáveis à plena satisfação e fruição de suas necessidades de vida, o que inclui o trabalho concreto e criador, a alimentação, a saúde, o lazer, a educação e a moradia, dentre outras (LIMA FILHO, 2009, p.46).

Entende-se, pois, nesta tese, que é esta a essência da lógica do capital e a sua relação com a Educação. Para uma exposição mais ampla, esse tema é desenvolvido nas linhas seguintes sob a perspectiva de outro teórico marxiano: o italiano Antonio Gramsci.

1.4.1 O eixo da unidade na contradição entre estrutura e superestrutura, dentro de um projeto hegemônico ético-político

As reflexões sobre o Estado e sobre o poder político são recorrentes no curso da história da humanidade, bem como as preocupações do homem em ocupar um espaço de domínio privilegiado no seio da sociedade onde se insere: tais preocupações com a política e com a tomada do poder, quer pela força, quer pela negociação ou pelas

⁶⁸ MÉSZAROS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

alianças⁶⁹ (consenso/dissenso), podem ser identificadas na história, bem como nas manifestações culturais e literárias de todos os povos.

Nesta seção, porém, a partir dos conceitos de estrutura, superestrutura e da ético-política em Antonio Gramsci, discute-se o que se entende ser a gênese de grande parte dos conflitos ocupacionais enfrentados por uma grande massa de jovens em todo mundo que, dentre outros problemas, não encontra, e segundo estimativas da OIT (2013), não encontrará trabalho nos próximos anos, apesar do esforço dos governos para o crescimento da oferta de empregos. No texto, estão indicados alguns caminhos para enfrentamento dos desvios identificados a partir da compreensão destes conceitos. Ao final, cita-se um exemplo de desvirtuamento ético no campo da política e das finanças mundiais o qual se reflete sobre tanto sobre as taxas de (des)emprego quanto sobre a própria situação de emprego e trabalho no terreno das relações sociais de produção.

Gramsci (1999, v. III, p.158) defendia a "unidade dos elementos constitutivos do marxismo". Qual seria, então, para Gramsci, o centro unitário desses elementos essenciais na filosofia da práxis? Em um trecho de suas notas nos Cadernos do Cárcere, Gramsci escreve sobre o tema e explica que a

unidade é dada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza-forças materiais de produção). **Na economia, o centro unitário é o valor**, ou seja a relação entre o trabalhador e as forças industriais de produção. **Na filosofia, - [o centro unitário é] a práxis** - ou seja, a relação entre a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica. **Na política - [o centro unitário é a] - relação entre o Estado e a sociedade civil** -, ou seja, a intervenção do Estado (Vontade centralizada) para educar o educador, [e a sociedade civil é] o ambiente social em geral (1999, v. III, p.158, tradução e grifos nossos).

Por outro ângulo, ele também estava atento aos rumos e à direção moral e cultural da sociedade como elemento fundamental, mas não único, da conquista da hegemonia pela sociedade civil organizada. Nesse sentido Gramsci se expressa, em um debate sobre a filosofia de Benedetto Croce, nos Cadernos do Cárcere, ao discorrer sobre a importância e o papel da ético-política nos momentos históricos rumo à conquista da hegemonia civil e do papel desta direção moral, política e produtiva em uma nova sociedade civil:

⁶⁹ Ilustração de interesse em e busca de poder político e de mando, tanto por parte do homem quanto da mulher, na literatura mundial: "Perguntou-lhe ele: Que queres? Ela respondeu: Manda que, no teu reino, estes meus dois filhos se assentem, um à tua direita, e o outro à tua esquerda. Mas Jesus respondeu: Não sabeis o que pedis. [...] Ora, ouvindo isto os dez [apóstolos], indignaram-se contra os dois irmãos. Então, Jesus, chamando-os, disse: *Sabeis que os governadores dos povos os dominam e que os maiores exercem autoridade sobre eles. Não é assim entre vós; pelo contrário, quem quiser tornar-se grande entre vós, será esse o que vos sirva; e quem quiser ser o primeiro entre vós será vosso servo;* tal como o Filho do Homem [Jesus], que não veio para ser servido, mas para servir e dar a sua vida em resgate por muitos". (Bíblia Sagrada. Trad. Almeida Rev. Atual. Evangelho de Mateus Cap. 20, versos 21, 22, 24-28, grifos nossos)

o problema mais importante a discutir neste parágrafo é este: se a filosofia da práxis exclui a história ético-política, ou seja se não reconhece a realidade de um momento da hegemonia, não dá importância à direção cultural e moral e julga realmente como "aparências" os fatos de superestrutura. Pode dizer-se que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, senão que inclusive a fase mais recente do desenvolvimento desta consiste precisamente na reivindicação do momento da hegemonia como essencial em sua concepção estatal e na "valorização" do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária junto àquelas meramente econômicas e meramente políticas. [De outro lado ...] A filosofia da práxis criticará, pois, como indevida e arbitrária a redução da história unicamente à história ético-política, mas não excluirá a esta (GRAMSCI, 1999, Tomo 4, caderno 10, p.126, tradução nossa)

Nas citações acima, Gramsci dá importantes indicações sobre o conteúdo dos conceitos que usa ao desenvolver a tese da filosofia da práxis como uma visão de mundo que, conforme Duarte (In: MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2012, p.129, sic), apresenta, dentre outros, três traços marcantes: "a ortodoxia, a historicidade e a dialética". Por ortodoxia da filosofia da práxis, segundo Duarte, Gramsci defendia o marxismo como "uma concepção de mundo original que deve firmar-se como tal, em polêmica com as demais concepções, não necessitando ser complementada por nenhuma delas e também não necessitando sujeitar-se a nenhum outro sistema filosófico". O trecho de Gramsci a que se refere Duarte, aqui na versão cronológica e mais precisa de Gerratana, onde Gramsci trata do "conceito de 'ortodoxia' " (Gramsci, 1999, sic) é o seguinte:

O conceito de "ortodoxia". [...] A ortodoxia não deve buscar-se neste ou naquele dentre os discípulos de Marx, nesta ou naquela tendência ligada a correntes estranhas ao marxismo, senão no conceito de que o marxismo basta a si mesmo, contendo em si todos os elementos fundamentais, não só para construir uma concepção total do mundo, uma filosofia total, senão para vivificar uma organização prática total da sociedade, ou seja, para converter-se em uma civilização integral, total. Este conceito assim renovado de ortodoxia, serve para precisar melhor o atributo de "revolucionária" a uma concepção de mundo, a uma teoria. O cristianismo foi revolucionário em comparação com o paganismo porque foi um elemento de cisão completa entre os defensores do velho e do novo mundo. Uma teoria é revolucionária enquanto é precisamente elemento de separação completa em dois campos, enquanto que é vértice inacessível para os adversários. Considerar que o materialismo histórico não é uma estrutura de pensamento completamente autônoma significa em realidade não haver cortado completamente os vínculos como o velho mundo. (GRAMSCI, 1999, v.II, p. 147-148, tradução nossa)

Gramsci fez crescer teoricamente, como se observa acima, a filosofia de Marx, inclusive, dando-lhe contornos crescentemente mais precisos e operacionalizáveis na ação prática (ação histórico-política) quotidiana. Espera-se que outros autores possam avançar conceitualmente também em relação a Gramsci, trazendo ainda mais amplas

possibilidades de emancipação para a humanidade, em sua quase totalidade, opressa: o que se quer dizer aqui é da importância de se confiar na teoria que se defende, mas deixar as janelas ou portas teóricas entreabertas para que a própria ortodoxia científico-teórica possa evoluir e aperfeiçoar-se.

Continuando, o segundo traço decisivo da filosofia da práxis ou marxismo seria o da historicidade. Para Duarte (In: MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2012, p.130) a historicidade no pensamento gramsciano é manifesta em dois princípios: "o de que a filosofia da práxis é a filosofia da historicidade do ser humano, ou seja, da realidade humana, e o princípio da historicidade da própria filosofia da práxis".

Este princípio, o da filosofia da práxis como historicidade do gênero humano e da prática social humana, segundo Duarte, é para Gramsci semelhante a um longo processo de luta pela "superação da fragmentação em direção à universalidade e à unidade do humano. E nesse sentido que Gramsci insiste na unidade entre filosofia e política, ou seja, na unidade entre a teorização sobre a realidade humana e a atividade voltada para a transformação dessa realidade como uma totalidade" (Ibidem).

Por fim, no traço da historicidade, Duarte entende que a filosofia da práxis procura responder à pergunta essencial sobre a natureza ontológica do ser humano: a saber, "o que é ser humano no terreno do processo histórico de **unificação do gênero humano**, de **superação das contradições sociais que colocam os seres humanos em luta uns contra os outros**" (DUARTE, 2012, p.130. In: MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2012, grifos e itálicos nossos).

Em Gramsci, por fim, a filosofia da práxis incorpora também outro traço decisivo: a sua natureza dialética, ou seja, é uma filosofia que concebe, aceita e estimula sua própria contradição interna, e, aponta como fim último, sua própria superação quando o "reino da liberdade" de Marx se instaurar nas sociedades civis humanas. Por ora, a filosofia da práxis é essencial e ligada ao "reino da necessidade, da boca" do trabalhador (inclusive aqueles das categorias ocupacionais de docentes e pedagógicas) em estado de sofrimento psico-físico e laboral:

mas também o materialismo histórico é expressão das contradições históricas, inclusive é a expressão mais completa, porque consciente, de tais contradições: é uma expressão da necessidade, não da liberdade, que ainda não existe e ainda não pôde existir. Todavia, se se demonstra que as contradições desaparecerão, demonstra-se implicitamente que também desaparecerá o materialismo histórico e que o reino da necessidade passará ao reino da liberdade, ou seja, a um período no qual o "pensamento", as ideias, já não nascerão no terreno das contradições. Atualmente, o filósofo (da práxis) pode afirmar isto, mas não ir mais além: de fato, ele não pode se evadir do terreno atual das contradições, não pode afirmar, a não ser genericamente, um mundo sem contradições, sem com isso criar imediatamente uma utopia. Isto não significa que a utopia não tenha um

valor filosófico, porque possui um valor político, e toda política é implicitamente uma filosofia. (GRAMSCI, 1999, v.II, p. 183-184, grifos do autor, tradução nossa).

No campo da política-pedagógica e curricular, como conclusão, são por esses motivos teóricos aqui expostos que, entende-se não ser possível concordar com Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008) na proposta de separação entre a Educação Geral e a Educação Profissional, uma vez que este tipo de corte significa ir na contramão da natureza humana, ontologicamente falando, em favor de um economicismo fugaz, por conduzir os jovens, adultos trabalhadores e toda uma sociedade a uma condição de alienação no campo do conhecimento, negando-lhes uma perspectiva muito mais abrangente, total e ético-politicamente mais libertária: defendida para todos na filosofia da práxis.

Dore Soares (1999) expõe, de modo muito apropriado, essa perspectiva de alcance da hegemonia civil e da libertação da humanidade (porque é esta uma necessidade essencial humana, em todos os tempos), no contexto e com a participação ativa da escola e de seus agentes, da seguinte forma:

para além de uma unidade das formações geral e profissional, a ideia de escola unitária, apresentada por Gramsci, tem como horizonte a luta pela igualdade social: daí a ideia de "unitária", que significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados [...] Essa luta não é proposta como uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Ela requer um trabalho paciente [...] elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que estes sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade. [...] O campo da disputa é extremamente mais complexo para ser apreendido através de uma ótica dualista. Ele abrange múltiplas estratégias para a conquista da hegemonia de posições na sociedade civil que envolvem confrontos e concessões, articulações e rearticulações de propostas em diferentes níveis do embate político e ideológico. Isso exige das lideranças dos movimentos democráticos e populares uma grande clareza das contradições desse processo de modo a identificar espaços para a ação e mobilização, alargando-os sempre no rumo da conquista de seus propósitos (DORE SOARES, 1999, p.86, 87, aspas da autora, sublinhados nossos).

Esta citação de Dore Soares (1999) avança bem na concepção de que tipo de escola Gramsci propôs quando refletiu e avançou muito em relação às concepções educativas e formativas das propostas progressistas dos tempos de Marx, no Século XIX e de Lênin e Krupskaja, no início do Século XX. Inclusive, a escola unitária é um avanço imensurável em relação à proposta (neo)liberal da Escola Nova dos anos 20 e 30 do século passado, exatamente porque propõe como "horizonte a luta pela igualdade social" não apenas para um pequeno grupo dominante, mas para toda a humanidade e em todos os tempos: é de fato, uma proposta ousadíssima! - Aquele que é perfeito em ou

pleno de conhecimento, poderá dizer que essa proposta praxica não é factível ou realizável! O doutorando espera que ela o seja!

A partir dessas reflexões teóricas, entende-se que há dois tipos de extremos nos processos sociais de organização do Estado e das sociedades civil e jurídica que precisam ser evitados, ambos pensados a partir das ideologias no campo da superestrutura (ideologia, pensamento político, história, filosofia) e do materialismo: um extremo filosófico-ideológico se encaminha para o *materialismo estatólatra*, onde, como exemplo de uma de suas manifestações, dois expoentes máximos de direita e de esquerda política se digladiam, defendendo um, o Estado Mínimo e o outro, o Estado Hipertrofiado, respectivamente. O outro extremo filosófico-ideológico materialista que se faz necessário evitar, no campo da estrutura (economia) se configura tanto no economicismo cego financista quanto no economicismo cego socialista. O primeiro responsável por "crises e bolhas financeiras" diversas, a exemplo da bolha da internet, na década de 1990, e da bolha imobiliária, nos EUA e países centrais, na década de 2000.

O economicismo cego socialista pôde ser identificado na URSS e na maioria dos países submetidos a sua influência. Este último caso de economicismo, vivenciado pelo "socialismo real" (HOBBSAWM, 1995), é visto por Gramsci como um desvirtuamento da teoria de Karl Marx que objetivava o foco da teoria marxista na unidade dialética e contraditória entre a estrutura e a superestrutura, entre a economia e as expressões ideológicas, políticas, históricas e filosóficas do povos: jamais o domínio de uma dessas teses dialéticas e contraditórias sobre a outra.

Por esse prisma, se no idealismo são colocados grilhões e cadeias espirituais e intelectuais nos homens, o materialismo conclui o trabalho de encarceramento, ao colocar mais grilhões e cadeias econômico-financeiras ou econômico-comunistas nos mesmos: um estremismo, prende o homem por dentro, enquanto o outro extremo, o prende por dentro e por fora. Tais extremos impedem às pessoas o ter acesso à liberdade e à escolha em uma sociedade civil organizada (MARX, 1985; GRAMSCI, 1999; SEN, 2000).

Dore Soares, ao discutir as ideias de três pensadores marxistas, ao enfatizar a posição gramsciana da unidade na totalidade, auxilia a pensar sobre essa problemática, quando afirma que "Gramsci, portanto, enfatiza que a unidade dialética entre sujeito e objeto, *espírito* e matéria, se dá no movimento histórico. A perspectiva dialética de Marx, contudo, se esvaneceu no curso de uma leitura positivista de seu pensamento [inclusive

na I, II e III Internacionais Socialistas⁷⁰], dando lugar a uma polaridade entre materialismo e idealismo" (DORE SOARES, 2012, p.179, grifos da autora. In: MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2012).

Noutro momento a autora define o cerne da práxis filosófico-histórica e conclui que

no âmbito do socialismo, a ênfase foi dada ao objeto que, em outros termos, pode ser compreendido como a esfera da *existência*, da *estrutura*, do material. Daí, o material se sobrepõe à dimensão do sujeito, como aparece na ideia de *materialismo histórico*. Por que a história seria *materialista* se ela é transformação da natureza pela atividade humana, pelo sujeito, como *história-espírito*? Por que ela não é *práxis*, unidade entre Filosofia e História? As contribuições teóricas de Gramsci sobre a filosofia da práxis como superação dialética do materialismo e do idealismo permitem, portanto, questionar a noção de *materialismo histórico e dialético*, pois a síntese dialética não tende para o sujeito, nem para o objeto; nem para a consciência, nem para a existência. (DORES SOARES, 2012, p.179, 180, grifos da autora. In: MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2012).

Por fim, Dore Soares indica o caminho apontado por Gramsci para alcançar essa unidade na contradição entre tese e antítese, ao afirmar que

O acento sobre a matéria não soluciona o problema proposto por Marx no estudo da sociedade, que é o de não deslizar nem para o idealismo e nem para o materialismo. Quando nos *Cadernos do Cárcere* Gramsci passa a chamar o marxismo de *filosofia da práxis*, ele oferece indicações que reafirmam a ideia de que a relação entre sujeito e objeto, consciência e existência, idealidade e materialidade, não tem uma solução metodológica, racional, mas uma solução histórica: teoria e prática, espírito e matéria, se unificam dialeticamente no processo histórico. É a partir daí que trata a relação entre estrutura (economia) e superestrutura (ideologia) como uma relação discordante e contraditória um movimento histórico, o que corresponde ao conceito de *bloco histórico* (Cf. GRAMSCI, 1977, p.1051-1052). (DORES SOARES, 2012, p.180, grifos da autora. In: MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2012).

1.4.1.1 A unidade na contradição entre a centralidade do trabalho e a conquista da hegemonia civil em Antonio Gramsci

Uma premissa teórica básica nesta tese é que, na filosofia da práxis de Gramsci, a conquista da hegemonia civil se torna um elemento tanto escatológico quanto ontológico para a humanidade: ao conceber a categoria hegemonia, Gramsci proveu para o conjunto dos marxistas e das demais correntes teóricas um método ético-político viável de construção de conquista crescente de poder de direção cultural e moral, em uma sociedade de ordem e cultura superior, por meio da negociação, do consenso/dissenso, da dialética dos contrários, da unidade na totalidade. A introdução do conceito de

⁷⁰ A I Internacional Socialista ocorreu em 1864, em Londres, e contou com a presença de Marx. A segunda, ocorreu em Paris, no ano de 1889. A terceira ocorreu em 1919 sob o domínio russo e da antiga URSS.

hegemonia, é pois, o que permite completo entendimento do pensamento de Marx e serve de guia para pautar as micro- e as macro-ações práticas (histórico-filosóficas) no presente e para o futuro. Tal direção concebida pelo conceito de hegemonia é que permite localizar o próprio marxismo como expurgado de seus desvios materialistas e idealistas: economicismo, mecanicismo, estatismo, totalitarismo, oligarquismos, bem como do próprio capitalismo, como é concebido hoje.

O conceito de hegemonia civil dá novo sentido e direção também ao trabalho como atividade central e ontológica de formação do homem, pela consciência de que este trabalho serve não só ao indivíduo, mas também a um projeto hegemônico de sociedade mais justa, igualitária, solidária e democrática. Este é um princípio marxista, que o indivíduo não deve viver só para si (esta pregação individualista e egoísta é, na verdade, preconizada e imposta como sofisma pelo capitalismo): Marx deixa muito claro em seus escritos que o limite do direito individual cessa na fronteira do direito coletivo.

Ao ter em vista esta perspectiva social, para que se possa compreender o que é a hegemonia civil em Gramsci (1999), faz-se necessário interligá-la enquanto conceito aos conceitos de Sociedade Civil e Sociedade Política.

Ao tratar em um trecho de sua obra destes dois últimos conceitos, Gramsci, ao discutir os perigos do "economicismo" e da "estatolatria", defende uma relação dialética de

identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política, e, por conseguinte, a identificação entre indivíduos (de um determinado grupo) e Estado, para o qual "todo indivíduo é um funcionário", não enquanto empregado pago pelo Estado e submetido ao controle "hierárquico" da burocracia estatal, mas enquanto "atuando espontaneamente" sua atividade se identifica com os objetivos do Estado (ou seja, do grupo social determinado ou sociedade civil). A iniciativa individual portanto, não é uma hipótese de "boa vontade", mas um pressuposto necessário. (GRAMSCI, 1999, v.II, p.289, tradução nossa).

Esta relação entre sociedade civil e sociedade jurídica aponta para modos de relações sociais que podem se estabelecer, na concepção de Gramsci, entre os grupos sociais organizados e o Estado. Semeraro (1999, p. 74), por sua vez, define a sociedade civil e a sociedade política ou jurídica como duas esferas da "superestrutura", distintas e relativamente autônomas, mas inseparáveis na prática. Pois, enquanto a primeira, a sociedade civil, compreende organismos "privados" e voluntários, como os partidos, as diversas organizações sociais, os meios de comunicação, as escolas, as igrejas, as empresas etc., e cumpre, enquanto sociedade civil, o papel de elaboração e difusão das ideologias e dos valores simbólicos que visam a direção moral e política na hegemonia

civil, a sociedade jurídica, por seu tempo, compreende as instituições mais públicas, como o governo, a burocracia, as forças armadas, o sistema judiciário, o tesouro público etc., caracterizando-se pelo conjunto dos aparelhos que concentram o monopólio legal da violência e visa a unidade do Estado, a proteção dos cidadãos: Estado que se comporta diferentemente no trato com a sociedade civil e na formulação e implementação de políticas públicas, espera-se, quando compara-se Estados progressistas com reacionários.

Cury (19995), por sua vez, tem uma percepção mais individualista e privada (indivíduo ou grupo particular), onde,

a hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (CURY, 1995, p.48)

Para concluir esta seção e introduzir uma ilustração que permite avaliar historicamente os conceitos aqui apresentados e discutidos, pode-se afirmar que, na filosofia da Práxis de Gramsci, o marxismo (um seu sinônimo) se reencontra com as ideias mais consistentes de marxistas ou socialistas anteriores, em uma terceira e posterior concepção de mundo, mais equilibrada, e que propõe a unidade entre a superestrutura (ideologia, política, história, filosofia) e a estrutura (economia), onde a centralidade do trabalho de Marx, Gramsci e Lukács, é elemento fundante do ser humano enquanto homem e pré-condição necessária pela negociação ético-política e política para o alcance da hegemonia civil em uma sociedade de ordem superior, justa, livre e democrática: uma sociedade semelhante à dos "livres trabalhadores associados" de Marx, ou próxima da "sociedade regulada"⁷¹ de Gramsci.

Como sinopse, relacionado à construção de uma nova sociedade, faz-se a reflexão de que a atividade ético-política é fundamental para pautar o pensamento e a atividade humanas em todas as áreas da vida e da produção. A conduta não orientada simultaneamente pela ética e pela política é, entende-se, um dos principais fatores

⁷¹ Sociedade Regulada: Conforme Semeraro (1999, p. 91-96), para Gramsci, quando a maioria da sociedade – a classe fundamental dos trabalhadores – estiver em condições de assumir a direção de sua própria história, não haverá necessidade de coerção e intervenção externa: terá chegado a era da "sociedade regulada", onde cada um será capaz de "obedecer às leis formuladas por ele mesmo", de se autodeterminar e elaborar coletivamente a "nova civilização". Prescinde da coerção exterior, pela promoção da participação política das massas, de modo ativo e consciente na sociedade. Propõe a radicalização da democracia e o fim do Estado burguês e capitalista. Nela, o objetivo da atividade política é promover a expansão da sociedade civil e a sua união com a sociedade política em um Estado de tipo novo que atenda às necessidades da convivência humana.

associados à crise econômica global e também se constitui em um dos principais responsáveis pela atual onda de desemprego (juvenil).

Por ser o trabalho, ontologicamente central, esse mesmo trabalho fundado na ético-política (inclusive e para além dos códigos de ética profissionais) é absolutamente vital para o alcance de maior igualdade, fraternidade e liberdade entre os homens.

Para finalizar, esse resgate da ética-política e da equidade⁷², expressas nos comportamentos concretos, precisa ser feito em todos os níveis da vida humana, contudo, ele é ainda mais necessário e vital no âmbito do trabalho, da educação, da cultura e das relações sociais e industriais de produção: na economia e na superestrutura. Nesse sentido, Gramsci dá imenso valor ao poder revolucionário da Educação, da formação e da cultura quando a serviço da emancipação humana na filosofia da práxis. Entende-se que, nesta tese, esse ponto vem a ser demonstrado.

O pensamento ético-político a partir da reflexão de outros autores

Como nota inicial, este trecho da seção é aqui disposto devido à importância do tema da ético-política para o estabelecimento de melhores padrões de configuração dos presentes e futuros empregos dos jovens técnicos de Nível Médio que se formam no Brasil e no mundo.

Essa temática ético-política, por questão de foco, não será desenvolvida no restante da tese, mas apenas citada e embasada teoricamente porque é um fator certamente associado à (qualidade) da situação ocupacional do jovem egresso da escola em sua transição para o mundo do trabalho em um mundo globalizado e sujeito ao "efeito borboleta"⁷³.

Tomando como ponto de partida as reflexões do pensador brasileiro Paulo Freire⁷⁴ (1996, p.3), que afirma que "não há docência sem discência", e, dentro desse quadro, enumera vários aspectos, dentre os quais pondera também que "Ensinar exige estética e ética".

⁷² 1. Equidade: apreciação, julgamento justo

1.1 respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções. Obs.: cf. justiça;

2. virtude de quem ou do que (atitude, comportamento, fato etc.) manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos. Ex.: <a e. de um juiz> <a e. de um julgamento>;

3. correção, lisura na maneira de proceder, julgar, opinar etc.; retidão, equanimidade, igualdade, imparcialidade (HOUAISS, 2004).

⁷³ Na teoria do caos, este efeito é descrito como a probabilidade de que alterações pequenas ou sensíveis possam provocar grandes alterações, por vezes catastróficas, em sistemas naturais abertos, dinâmicos, complexos e adaptativos. Este efeito foi identificado pela primeira vez em 1963 por Edward Lorenz, em medições meteorológicas no MIT - EUA. Nota: deve-se observar que os fatos sociais discutidos no decorrer deste capítulo não são "pequenas alterações", mas na verdade grandes alterações, que, potencialmente, podem causar efeitos sociais ainda mais devastadores no padrão de emprego e situação ocupacional de jovens profissionais entrantes no mercado de trabalho competitivo.

⁷⁴ Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade do Recife, Brasil, em 1921, e faleceu em São Paulo, em 1997. Foi um educador e filósofo brasileiro. É Patrono da Educação Brasileira. Um dos maiores autores da história da Pedagogia mundial, influenciou o movimento chamado pedagogia crítica.

Neste livro, "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa", Paulo Freire (1996) tem como objetivo promover a autonomia dos educandos como temática central do livro a partir da discussão sobre a questão da formação docente vinculada à reflexão sobre a prática educativa progressiva.

Ao tratar da ética, Freire (1996) aponta para os espinhos dessa discussão, mas corajosamente, não se abstém de se posicionar e apresentá-la como uma necessidade premente em todos os campos do conhecimento e da vida humana. Sobre o significado da ética universal do ser humano (unitária), o autor brasileiro afirma que

quando, porém, falo da **ética universal do ser humano** estou falando da ética **enquanto marca da natureza humana**, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertindo das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um "a priori" da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 9, grifos e sublinhados nossos).

Observa-se por esta citação, a importância concedida por este grande pensador brasileiro, progressista, ao tema da ética e da ética universal na Educação.

O objetivo dessas considerações é na tese, pois, demonstrar o que se entende por ética universal e/ou ético-política, e afirmar que também a centralidade ontológica do trabalho precisa ser encarada (melhor seria dizer: deve ser...) dentro dos princípios superiores da ética universal e da justiça.

Do ponto de vista temporal, faz-se necessário contextualizar as discussões sobre ética. A contemporaneidade para alguns autores é hoje entendida como um momento de passagem da modernidade à pós-modernidade, como "um ciclo que modifica os paradigmas de diversos níveis da realidade intelectual, econômica, política, social e interrelacional, encerrando os conceitos universais e perenes elaborados na modernidade, substituindo-os por definições fragmentadas e polivalentes" (CUNHA, 2013, p.2). Cunha⁷⁵ relaciona essa passagem ao conceito de "modernidade líquida" do

⁷⁵ UFU: Universidade Federal de Uberlândia.

filósofo Zygmunt Bauman (1998; 2008; 2010), que, em seu entendimento, expressa o atual momento vivido pela humanidade baseado na fluidez e relativização dos valores, dos princípios, da ética e do respeito ao outro ser humano como uma reação da atual civilização aos rígidos parâmetros éticos dos últimos 200 anos, e, como de sólio⁷⁶, na Idade Média e na antiguidade.

Como nota, nesta tese rejeita-se tanto a ética rígida e radical do passado, como a ética líquida e relativista da atualidade, quer na modernidade, quer na pós-modernidade.

Cunha (Op. cit., p.3), relacionando o problema da falta de ética com a educação (jurídica, no caso) adverte que "essa realidade instável é construída para a perpetuação do sistema econômico, como pode ser visto, por exemplo, através da liquidez, superficialidade ou indiferença pelo outro que vem se empregando nas relações humanas [e] que existe sim uma crise ética na "modernidade líquida", e esta vem se refletindo de forma perniciosa em vários aspectos dentro do processo educativo".

O contexto da crise financeira mundial

Parte-se do contexto: maior economia mundial, sede unitária e representante de grande parte das economias e das superestruturas de hegemonia da humanidade nos dias de hoje. Uma potência cultural, educacional, militar e econômica: uma nação de valores éticos muito arraigados, por vezes, arbitrários e racistas, e ainda a matriz orgânica do capitalismo financeiro e produtivo mundiais: os Estados Unidos da América.

Para iniciar a apresentação da crise e de seus fundamentos, é interessante atentar para a percepção de um dos pais da sociologia moderna⁷⁷, Weber⁷⁸ (1996), que, por volta de 1905, com suas ideias sobre o capitalismo de seu tempo, posto em "diálogo" neste texto, 100 anos depois, com dois economistas brasileiros: Bresser-Pereira (2009), da FGV, e Gontijo (2008), professor da FACE/UFMG⁷⁹.

Entende-se ser interessante ouvir uma base teórica não marxiana que exemplifica essa reflexão sobre o problema das crises do capitalismo e da desorganização do mercado: a obra "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo", de Weber (1996). Weber, nesta obra, definia na primeira década do Século XX, o espírito do capitalismo como as ideias e hábitos que favorecem a procura racional de ganho econômico e não

⁷⁶ Que costuma acontecer com frequência, que não é raro; costumeiro, habitual, usual (HOUAISS, 2004).

⁷⁷ Os outros dois pais da sociologia moderna são Marx e Durkheim. Karl Heinrich Marx nasceu na Alemanha em 1818 e faleceu em 1883. Foi filósofo e economista. Émile Durkheim nasceu em 1858 na França e faleceu em 1917. Considerado um dos pais da Sociologia moderna e fundador da Escola Francesa de Sociologia. Teórico do conceito da coesão social é muito conhecido pela afirmativa de que "os fatos sociais devem ser tratados como coisas".

⁷⁸ Maximilian Karl Emil Weber nasceu em 1864 na Alemanha e faleceu em 1920. Considerado um dos fundadores da Sociologia, foi jurista e economista.

⁷⁹ FGV - Fundação Getúlio Vargas.

FACE/UFMG - Faculdade de ciências econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais.

pela ação de indivíduos isolados. Para ele, tratava-se de uma forma de vida comum aos grupos de homens, ou seja, uma ação coletiva, baseada na existência de empresas cujo objetivo é produzir o maior lucro possível, e cujo meio é a organização racional do trabalho e da produção.

Weber (1996) via a avidez e selvageria no capitalismo como um elemento expúrio, datadas da origem do homem na terra e que tinham caráter anárquico e desorganizado: *a auri sacra fames*⁸⁰.

Sua hipótese de pesquisa, expressa em seu livro, era a de que a ética asceta puritana, de fundamentação calvinista, forneceu a base para a formação da ética capitalista, a partir do século XVIII, em especial nos países de origem anglo-saxônica e/ou germânica, ou, como diz Weber, em especial na Inglaterra e Alemanha.

Um objetivo central do autor é demonstrar que o componente religioso teve um papel cientificamente relevante na gênese e estruturação do capitalismo tal qual nós o conhecemos hoje. A ética ascética, com sua valorização exacerbada do trabalho secular, com fins de agradar a Deus e assegurar ao crente sua eleição – a predestinação –, com sua ênfase na poupança, no homem econômico e na vida frugal, conduziu à formação de um outro espírito, o espírito do capitalismo – nome dado por Weber à ética do capital.

Não obstante sua visão parcialmente positiva do capitalismo, Weber já identificava em seu tempo os sinais de corrupção e corrosão ética do referido sistema. Em suas palavras, Weber ressaltava que o futuro do capitalismo era incerto, porque já em sua época, início do século XX, este se afastara do componente asceta de sua formação. O autor ressaltava que “a procura da riqueza, despida de sua roupagem ético-religiosa, tende cada vez mais a associar-se com **paixões puramente mundanas**, que frequentemente lhe dão o **caráter de esporte**” (WEBER, 1996, p.131).

Entende-se que Weber quis dizer por "esporte", o caráter competitivo selvagem e utilitarista (onde o fim justifica os meios) e sem limites que ele observava na prática capitalista de seu tempo.

Crise financeira ou Bolha Imobiliária de 2008 nos EUA

Para iniciar esta ilustração, parte-se das preocupações curriculares de Gramsci (1999), no início do século passado, sobre a necessidade de ensinar aos infanto-juvenis os princípios filosóficos e éticos dos deveres e dos direitos, o ensino das ciências, bem como a instrução na história e na filosofia, com a finalidade de que estes estivessem preparados para assumir no presente e no futuro *a direção moral e política da sociedade*.

⁸⁰ Latim: a fome maldita por ouro (lit.) ou riquezas sem considerar os aspectos do trabalho dedicado, da justiça e da ética nas operações comerciais e de trabalho, na concepção de Weber (1996).

Cem anos depois de Weber, o economista keynesiano Bresser-Pereira (2009) dá os contornos da crise do capitalismo (financeiro), iniciada em 2008. Esta crise, segundo este autor é decorrente fundamentalmente de políticas (neo)liberais e (neo)clássicas irresponsáveis e marcadas por excesso de confiança na auto-regulação do mercado financeiro, falta de desregulamentação do mercado a partir da década de 1970 e da imprudente concessão de crédito imobiliário e outros a quem não tinha como pagar.

Ao definir a crise de 2008, Bresser-Pereira (2009) afirma que

a crise financeira que assola o mundo é grave. Nada lhe é comparável desde 1929. É uma **profunda crise de confiança decorrente de uma cadeia de empréstimos originalmente imobiliários baseados em devedores insolventes** que, ao levar os agentes econômicos a preferirem a liquidez e assim liquidar seus créditos, está levando bancos e outras empresas financeiras à situação de quebra mesmo que elas próprias estejam solventes (BRESSER-PEREIRA, 2009, p.133, grifos nossos).

Para Bresser-Pereira, alguns dos fatores que desencadearam a crise de 2008 foram os seguintes: primeiro, é uma crise bancária que ocorre no centro do capitalismo a partir de uma crise de confiança causada por "políticas irresponsáveis", de déficit crescente em conta corrente e endividamento externo, da parte dos agentes financeiros e que levaram ao descrédito, não apenas os mercados financeiros e os bancos, mas também a totalidade da própria economia norte-americana. Em segundo lugar,

a **causa direta da crise foi a concessão de empréstimos hipotecários de forma irresponsável, para credores que não tinham capacidade de pagar** ou que não a teriam a partir do momento em que a taxa de juros começasse a subir como de fato aconteceu. E sabemos também que **esse fato não teria sido tão grave se os agentes financeiros não houvessem recorrido a irresponsáveis "inovações financeiras" para securitizar os títulos podres transformando-os em títulos AAA por obra e graça não do Espírito Santo, mas de agências de risco interessadas em agradar seus clientes** (BRESSER-PEREIRA, 2009, p.133, grifos nossos).

Em terceiro lugar, Bresser-Pereira, como economista keynesiano, atribui o estouro da crise de 2008 a uma série de medidas econômicas (neo)liberais e (neo)clássicas que desregulamentaram os mercados, a partir da década de 1970, baseados em uma **"onda ideológica neoliberal ou fundamentalista de mercado** [pela qual] os mercados são sempre eficientes, ou, pelo menos, mais eficientes do que qualquer intervenção corretiva do Estado, e, portanto, podem perfeitamente ser auto-regulados" (Op. cit, p.133).

Para Bresser-Pereira, como um outro fator, na crise de 2008, vê-se "o Estado surgir em cada país como a única tábua de salvação, como o único possível porto seguro" (Op. cit, p.134). O autor citado finaliza dizendo que a "irracionalidade do mercado" e das políticas econômicas (neo)liberais e (neo)clássicas, contudo, continuam a se manifestar defendendo o evidente absurdo da oposição entre mercado e Estado.

Para finalizar, o autor entende que

um liberal pode opor coordenação do mercado à do Estado, mas não pode se colocar, como os liberais se colocaram, contra o Estado, buscando diminuí-lo e enfraquecê-lo. **O Estado é muito maior do que o mercado.** Ele é o sistema constitucional-legal e a organização que o garante; é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação. **Cabe ao Estado regular e garantir o mercado** e, como vemos agora, servir de emprestador de última instância (BRESSER-PEREIRA, 2009, p.133, grifos nossos).

A crise ou bolha financeira de 2008 teve suas raízes, pois, no excesso de crédito de alto risco a pessoas que não apresentam garantias de pagamento dos empréstimos para compra ou construção de imóveis. A desregulamentação estatal do mercado financeiro iniciada por Ronald Reagan⁸¹, somada à inação dos agentes reguladores do Estado, permitiu a emissão pelos agentes financeiros de títulos de alto e altíssimo risco (*subprime*) destinados a pessoas que quase certamente não conseguiriam pagá-los.

Gontijo (2008), um pesquisador da UFMG/CEDEPLAR⁸², explica um pouco mais os elementos internos da crise de 2008 ao destacar que ao contrário das hipotecas⁸³ prime, concedidas a "tomadores que dão a entrada tradicional e comprovam os seus rendimentos, as hipotecas subprime⁸⁴ correspondem àqueles casos em que, ao adquirir um imóvel através do crédito hipotecário, o comprador-devedor não é capaz de dar qualquer entrada e/ou não têm renda comprovada" (GONTIJO, 2008, p.17, sublinhado nosso).

Segundo Gontijo (2008), o mercado hipotecário subprime desregulamentado funcionou muito bem até meados de 2006, absorvendo sem grandes traumas a crise (Dot.com), de 2000-2001, gerada pelo aumento irreal dos preços das ações das empresas de tecnologia: a bolha (artificial) financeira dos preços das empresas de internet ou a crise financeira do ano 2000.

Não obstante essa euforia com os altíssimos preços dos bens imobiliários, a crise chegou para cobrar a conta dessa falta de ortodoxia e responsabilidade financeira. Ainda

⁸¹ Ronald Reagan, presidente dos EUA, de 20 de janeiro de 1981 a 20 de fevereiro de 1989. Liberal, defendeu a mínima influência do Estado na economia e promoveu a desregulamentação do sistema financeiro norte-americano.

⁸² CEDEPLAR. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas Universidade Federal de Minas Gerais.

⁸³ HIPOTECA. Garantia de pagamento de uma dívida dada sob a forma de um bem imóvel. Embora conserve a posse do bem, o devedor só readquire sua propriedade após o pagamento integral da dívida. Se a dívida não for paga, ou se só for paga uma parte dela, ao fim do prazo contratado, o credor pode executar a hipoteca, assumindo a propriedade total do bem (SANDRONI, 1999, p.282).

⁸⁴ "A principal diferença entre hipotecas prime e sub-prime reside no perfil de risco do tomador de recursos; as hipotecas subprime são oferecidas a tomadores de alto risco" (Agarwal e Ho, 2007, p.1, Apud Gontijo, 2008, p.17).

segundo Gontijo (Op. cit), um conjunto de fatores, pois, levaram à crise da bolha financeira de 2008: aumento nas taxas de juros nos EUA, que estavam em 1% (2001 a 2003) para um pico de 5,25% em fins de junho de 2006, somada ao excesso de oferta de imóveis nesse mesmo ano: dois fatores que produziram uma queda continuada dos preços dos imóveis e a correspondente necessidade de vendê-los o quanto antes para não se perder dinheiro. Esses fatores geraram um aumento da inadimplência dos mutuários, o que agravou a situação de redução dos preços já pressionada pela excesso de mais alta oferta imobiliária, em um ciclo vicioso. A bolha imobiliária explodiu, pois, em 2008, desencadeando a maior crise financeira mundial desde a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929.

Por estas definições, pode-se perfeitamente identificar o uso da imprudência e/ou de interesses ocultos e ilícitos, ao longo de muitos anos, por parte de agentes financeiros e outros interessados em ganhar dinheiro sem limites ou princípios de conduta: a saber, a mais completa falta de ética ocupacional e profissional. Pode-se, por fim, concluir, por estas duas citações que a situação da época em que Weber fez sua pesquisa sobre "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo" pouco ou não mudou de 100 anos para cá: a ética e a justiça continua divorciada do capitalismo ou de parte importante dele.

Para Ferguson⁸⁵ (2011), a (ainda atual) crise financeira mundial de 2008 nos EUA e que, por este autor, a posteriori, foi identificada como uma crise ética e de valores muito graves, ocorreu, em sua maior parte, porque houve, da parte do Governo dos EUA e dos órgãos de regulação, um relaxamento na fiscalização sobre o mercado financeiro e de ações, de um lado, e uma *auri sacra fames* (WEBER, 2008) dos agentes financeiros e políticos, de outro. Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2013), essa crise é entendida como causadora da onda de desemprego jovem e adulto que tem assolado o mundo desde 2008.

O autor trata o assunto da crise financeira de 2008 em cores mais fortes: como um ato criminoso, como o ataque de um "inimigo interno" ou "o sequestro da América", onde o perfil ou caráter dos meliantes configura-se como caracterizado por ganância, cobiça, estelionato, furto, condução premeditada da população a maus negócios, engano, mentira, sequestro privado de poupanças/bens: uma conjunção antiética entre os atores políticos e os do mundo das finanças para a prática de crimes.

O capitalismo norteamericano e mundial, bem como os demais Estados Nacionais, foram tomados como reféns de corporações e executivos cuja renda alcança dezenas de bilhões e milhões de dólares, respectivamente.

⁸⁵ Ferguson (2013).

A situação de sequestro não é apenas observada por Ferguson (2011), um norte-americano, mas também por outros da América do Norte, como Galbraith que percebem um câmbio de poder, onde, de um modo negativo, a ênfase deixa de ser, o trabalho, quer do trabalhador, quer do capitalista, para se transferir para o capitalismo financeiro das grandes e mega-corporações industriais e, especialmente, financeiras. Nesse termos, se expressam Coronel & Silva (2010), economistas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre o conceito de tecnoestrutura em Galbraith, no contexto de uma discussão maior sobre tecnologia em Álvaro Vieira Pinto (PINTO, 2005):

Com o conceito de tecnoestrutura e outros elementos de sua obra crítica, **Galbraith revela uma nova etapa do capitalismo**, que ele originalmente chamou de "novo estado industrial". Nesse estado, **o empreendedor industrial incansável**, dotado de grande visão, astuto, ardiso e arrojado, cuja imagem foi "glamourizada" por várias gerações, é substituído por uma plêiade de executivos, dirigentes e técnicos que constituem uma organização com valores e anseios próprios.

No "capitalismo de Galbraith⁸⁶", **o poder econômico não pode mais ser personificado no empresário ou no capitalista individual, cuja figura desvanece no ambiente das grandes corporações constituídas como sociedades anônimas. Ele passa a ser exercido por uma organização de executivos e tecnocratas, a tecnoestrutura** (CORONEL; SILVA, 2010, p.184, grifos nossos).

Em um contexto como esse, de fato, de inexistência de uma formação ético-política, tal como preconizada por Gramsci, Freire e Cunha, dentre outros, faz redundar em exemplos negativos como este da crise financeira de 2008 - a bolha imobiliária (de egoísmos desenfreados) nos EUA.

Na sequência de seu documentário, Ferguson (2011) destaca que o capitalismo financeiro nos EUA desde 1980 promoveu uma verdadeira tomada de poder naquele país, sequestrando e tornando reféns a sociedade civil e a classe política norte-americana. Quase ninguém com poder e interesses econômicos na nação concebia criticar o excesso de liberdade de atuação financeira e os altíssimos salários de milhões de dólares concedidos aos agentes financeiros, que descambou para a libertinagem, e a correlata desregulamentação financeira e/ou falta de controle estatal de alguns agentes econômicos (pessoas físicas e jurídicas), inclusive vários membros de *Wall Street*: poder e órgãos reguladores do Estado, bancos, financeiras, agências de classificação de risco, auditorias públicas e privadas, empresas, grandes e mega-corporações, profissionais liberais, advogados, políticos etc.

⁸⁶ Galbraith é um economista, filósofo e escritor nascido no Canadá em 1908. Faleceu recentemente, em 2006. Keynesiano, alguns autores na economia, como os aqui citados, defendem sua aproximação teórica ao marxismo.

Elementos que apontam para uma solução

Considerada a ilustração acima sobre a crise financeira de 2008, vê-se que um princípio básico de urbanidade foi corrompido no caso. Princípio básico que conecta um homem a outro, uma mulher à outra, a saber, a relação de confiança: nesse sentido, não se pode aceitar que comportamentos não ético-políticos dêem vazão, por exemplo à condutas predatórias, tais como o furto ou o roubo da coisa pública ou privada, quer por parte dos poderosos, quer dos subalternos.

Nesse sentido, entende-se nesta tese, que a "elevação cultural das massas" defendida por Gramsci, pois, passa, não apenas pela Educação formal Geral unida à Educação Profissional, mas também por sólida formação familiar e educacional nos campos da ético-política universal, à semelhança do que defendiam o italiano Antonio Gramsci e o brasileiro Paulo Freire. A escola regular, arrazoa-se, não poderá se furtar a essa nobre demanda por muito tempo, sob pena, de negar-se a dar uma importante contribuição para as futuras gerações de cidadãos e de trabalhadores...

Por fim, em um último comentário, pode-se citar a propriedade e a sobriedade dessa questão ético-política, a qual foi discutida inclusive pelo ilustre lusitano (que viveu grande parte de sua vida, em terras brasileiras - Bahia), o padre lisboeta António Vieira⁸⁷, quando narra uma conversa entre o "Grande Imperador" Grego Alexandre Magno com um mero pirata, e, conclui, que ambos roubam e merecem o mesmo nome:

Navegava Alexandre em uma poderosa armada pelo Mar Eritreu a conquistar a Índia, e como fosse trazido à sua presença um pirata que por ali andava roubando os pescadores, repreendeu-o muito Alexandre de andar em tão mau ofício; porém, ele, que não era medroso nem lerdo, respondeu assim. - Basta, senhor, que eu, porque roubo em uma barca, sou ladrão, e vós, porque roubais em uma armada, sois imperador? - Assim é: O roubar pouco é culpa, o roubar muito é grandeza; o roubar com pouco poder faz os piratas, o roubar com muito, os Alexandres. Mas Sêneca, que sabia bem distinguir as qualidades e interpretar as significações, a uns e outros definiu com o mesmo nome: [...] Se o Rei de Macedônia, ou qualquer outro, fizer o que faz o ladrão e o pirata, o ladrão, o pirata e o rei, todos têm o mesmo lugar, e merecem o mesmo nome⁸⁸ (VIEIRA, 1655, p.4).

Depois desta fala em seu sermão, o Padre lusitano António Vieira se espanta de que um orador (Sêneca) fale assim em tempos de Nero (um matador de homens que o desagram e o criticam), quando muitos não têm coragem de fazê-lo por medo do poder

⁸⁷ Padre Antônio Vieira nasceu em 1608, em Lisboa, e faleceu no Brasil, em 1697, no Colégio da Bahia. Padre Vieira foi religioso, filósofo, escritor e orador português da Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas), sendo uma das maiores expressões da eloquência sacra portuguesa e um dos mais renomados escritores de seu século. Combateu a exploração e a escravização indígenas e o preconceito contra católicos não tradicionais. Era chamado pelos índios brasileiros de "paiaçu", ou grande pai, em língua Tupi-Guarani.

⁸⁸ Lucius Annaeus Seneca nasceu em Corduba, em 4 a.C. e faleceu em Roma, em 65 d.C. Foi um dos mais notáveis advogados, escritores e intelectuais do Império Romano. Citação de Sêneca: "Eodem loco pone latronem et piratam, quo regem animum latronis et piratae habentem".

ou insegurança quanto ao tema: o que, entende-se nesta tese, é problema de coragem e igualmente de formação.

1.4.2 O eixo da unidade na contradição entre a formação geral e formação profissional: a escola unitária

Há uma tensão e uma contradição no campo da Educação, historicamente presente e construída nas relações sociais humanas no decorrer dos séculos, entre duas teses. Esta tensão pode-se expressar de diversas maneiras: entre a teoria e a prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e entre a formação geral e a formação profissional. Esta seção se ocupa de discutir propostas de enfrentamento diametralmente opostas dessas referidas tensão e contradição.

Para tanto, apresenta-se pois um debate entre autores que defendem uma proposta de escola dualista (que separa formação profissional de formação geral, em especial no Ensino Médio Técnico) e aqueles que propõem uma escola que unifique essas duas vertentes educativas.

Quem seriam, então, alguns dos autores chaves nessa discussão?

No que diz respeito aos cursos técnicos de nível médio, a sua configuração no âmbito da escola média é objeto de um longo debate e de diferentes políticas educacionais. Pelo menos desde os anos trinta do século passado, com o Programa dos Pioneiros da Escola Nova, até os dias atuais discute-se a organização da escola média e o lugar da formação profissional. Nesse contexto, segundo Dore Soares (2001), a organização da escola média no Brasil, o tipo de formação oferecida, geral ou técnica, e seus rumos, têm-se pautado por duas grandes referências: o conceito de crise de *identidade da escola média* e o conceito de *"escola unitária"*.

No primeiro, existe uma tendência de se propor uma organização dualista da escola média, separando a formação acadêmica e a profissional. Para estes, a Escola Média não tem uma identidade, é uma colcha de retalhos, e, nessa lógica, precisa ser reformada. Ainda nessa ótica, a Escola Média de formação geral deveria preparar os jovens para o ingresso na universidade e a escola técnica deveria formar para o mercado de trabalho, ponto de vista defendido por Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008), Castro, Carnoy & Wolff (2000). Estes últimos, no Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A outra tendência é a de afirmar a unidade da escola média (GRAMSCI, 1999; DORE SOARES, 2001), com base na ideia de que a preparação para a cidadania requer tanto a formação geral, para a inserção no mundo social e político, quanto à formação

técnica, para a inserção no mundo do trabalho. Para Dore Soares (2001), a proposta gramsciana da "escola unitária" permite tanto entender que é falsa a questão da crise de "identidade" da escola, quanto que o problema real está na separação política (poder) entre classes dominantes e subalternas, e sua reprodução sócio-econômica e educacional.

Para além do debate com os (neo)liberais, Dore Soares (2001) entende ainda, com se verá no texto a seguir, que a proposta de Gramsci embutida no conceito de escola unitária é muito mais complexa e atual que as propostas de Marx⁸⁹, no sentido de ir muitíssimo além, e de Lênin e Krupskaja, no sentido de criticá-las severamente em suas tendências materialistas e economicistas manifestas no "socialismo real" (HOBSBAWM, 1995).

Nesse sentido, pode-se questionar: - Que é então esta proposta de "escola unitária" de Antonio Gramsci? - Que tipo de sociedade ela pressupõe? - Constitui-se a escola unitária em uma ferramenta e um método de avanço das concepções de mundo das forças progressistas frente aos ideários (neo)liberais? - Que objetivo de curto, médio e longo prazo ela visualiza? - Que tipo de estrutura e currículo escolar ela propõe? Qual a sua relação com o técnico de escolaridade média e com a RFEP?

Contextualizando, é importante investigar esse conflito e pensar nas maneiras de lidar com ele dentro da perspectiva histórica brasileira. Nesse sentido, no país, a atividade ocupacional e a formação profissional tem sofrido durante cinco séculos, desde o Brasil-Colônia Portuguesa, com o preconceito de grande parte da elite e da sociedade brasileira, onde o treino e/ou formação profissional eram (são ainda) vistos como uma condição de formação menos importante, apropriada e destinada apenas aos desvalidos da sorte. Essa condição de menos valia formativa, tem produzido desvirtuamentos graves no processo de formação de jovens nas redes públicas de formação profissional, bem como propostas de extinção das mesmas no modelo integrado (CASTRO, 1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

Exemplo dessa influência dualista no Estado de Minas Gerais, foi a extinção da Rede Estadual de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais ocorrida entre 1996 e 1998 (SILVA & DORE SOARES, 2011). Toda uma formação profissional estratégica para o Estado foi outorgada à Rede Privada de Educação Profissional, com consequências drásticas manifestas, por exemplo, nas altas taxas de abandono escolar. As ideias de autores liberais como Castro, motivaram também o Governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso⁹⁰ a propor, por meio do Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997), a

⁸⁹ Dore Soares e este doutorando entendem que as propostas de Marx para a Educação de seu tempo eram coerentes, mas, contudo, ainda incipientes.

⁹⁰ Governou entre 1995 e 2002.

extinção do ensino integrado (formação geral e profissional) e a extirpação do Ensino Médio do Ensino Profissional na Rede Federal de Educação Profissional brasileira.

Após contextualizar, para o caso brasileiro, retoma-se a discussão teórica e se faz duas citações que demonstram o grau de oposição existente entre as propostas para a Educação e para a Escola Média (e Profissional).

Dualismo Escolar: a origem das convicções de Cláudio Moura Castro

Como será demonstrado mais adiante nesta tese, para iniciar, Moura Castro erroneamente, em sua obra de 2005, atribui a paternidade do conceito de politecnia ao italiano Antonio Gramsci, quando afirma que

o pai verdadeiro da *politecnia* foi Gramsci, em fins da década de 1920, enquanto ele estava numa prisão italiana. *Politecnia* é um conceito de escola no qual o acadêmico e o profissionalizante, o estudo e o trabalho estão todos intrincados num processo inseparável (CASTRO, 2005, p.165).

Noutro texto, em um livro seu reeditado, revisto e ampliado de obra anterior (CASTRO, 1994), sob o título "Educação Brasileira: consertos e remendos", Castro (2007) dedica-se novamente a defender a tese da separação entre formação profissional e formação geral na Rede Federal de Educação Profissional e a indicar as origens de seu pensamento. As ideias contidas nessa obra representam bem uma síntese do pensamento deste autor em relação às demais obras suas que também foram analisadas para esta tese (CASTRO, 1994; 2000; 2005; 2008). Em seu livro (CASTRO, 2007), pois, ele discorre sobre seus críticos e defensores da politecnia e escreve que para estes

a solução para todos os problemas estaria na chamada politecnia. Curiosamente, inspira-se em Marx e Gramsci, ambos mortos antes que tomasse forma a indústria moderna, com suas características e exigências. Não se trata de afirmar que a leitura dos autores clássicos não se justifique. Pelo contrário, fazem parte da formação de base de qualquer pessoa educada. Mas criam-se problemas, ao se endossarem propostas concretas de pessoas que escreveram antes de se plasmar uma tradição de ensino técnico e profissional e antes das grandes transformações tecnológicas do século XX. Ou seja, busca-se a resposta para resolver um problema de hoje em autores que viveram e morreram antes que tais problemas tomassem corpo. Além do mais, por haverem vivido e morrido antes, não poderiam comentar ou incorporar o que se fez depois, em matéria de formação profissional. Infelizmente para a sua análise, quase tudo se fez depois. Portanto, uma parte do que propõem já faz parte dos sistemas comuns e correntes de formação profissional (CASTRO, 2007, p.215, grifos nossos).

Como comentário, ao colocar a questão sob esse prisma, Castro contudo ignora que as mudanças históricas ocorridas nos modelos ou sistemas de educação profissional não alteraram o fato de a marca social da escola (Gramsci, 1999), a saber, o fato político histórico de haver escolas separadas para dirigentes e para dirigidos continua hoje, como

nos tempos de Gramsci (1999) e Marx (1985), a ser instrumento de exclusão social e simultânea manutenção de poder hegemônico sobre os grupos dirigidos.

Como origem ancestral de sua defesa do dualismo escolar, para finalizar, Castro (2007), porém, ao criticar os por ele denominados de "sonhadores", os quais querem implantar a unificação entre formação geral e formação profissional, acaba por incorrer no fatalismo e em determinismo mecanicista histórico, quando diz que

a tribo dos sonhadores ignora realidades que existem desde que o mundo é mundo. Há mais de três mil anos, nas instruções de Duauf, o autor egípcio aconselha seu filho a buscar o mundo dos livros e dos escribas, afastando-se do trabalho manual. A distância entre o artesão e o escriba varia na geografia e no tempo, mas sobrevive, mesmo nas sociedades mais ricas de hoje. A essência dos problemas da formação profissional permanece sendo exatamente esta. Ignorar o preconceito contra o trabalho manual é esquecer a história e estar, portanto, condenado a repetir os erros do passado. É isso que nos dizia Santayana. Assim como antes, hoje não há sociedade sem artesãos e sem escribas. Mas como prepará-los? No passado, o filho de operário jamais se sentaria nos mesmos bancos escolares que o futuro escriba. Hoje, já passamos dessa fase e, no ensino fundamental, estão todos juntos. Quando chega a hora de preparar os escribas para serem escribas e os artesãos para suas ferramentas, o problema emerge e cada sociedade tem as suas fórmulas" (CASTRO, 2007, p.216, Sic, itálicos do autor, grifos nossos).

Dessas citações, pode-se deduzir o fatalismo de Castro (2007). Vê-se que seu fatalismo não resiste sequer ao fato de que hoje, no ensino fundamental, diferentemente de sua tese principal da separação entre artesãos e escribas, pobres e ricos podem sentar-se "nos mesmos bancos escolares". A pergunta que aguarda resposta é: - se hoje, é assim no Ensino Fundamental, porque não no Ensino Médio Profissional e no Ensino Superior...? Onde fica o fatalismo nesse caso?

Para finalizar, observa-se que Castro em seu texto cede à origem determinista e fatalista de seu raciocínio quando diz que

Por enquanto, só vejo dois caminhos. De um lado, é preciso que a tribo dos sonhadores ponha mãos à obra para fazer andar pequenos experimentos que demonstrem a viabilidade de suas ideias. Neste ínterim, o resto da sociedade tem que viver com as soluções existentes. **Com as mãos maculadas pela desigualdade e discriminação contra os pobres, tentemos fazer o que é possível com os sistemas que melhor deram certo.** A partir dessas sementes, há um sem-número de pistas para melhorar o que existe. Pena que a educação brasileira não possa contar com a ajuda dos nossos sonhadores universitários (CASTRO, 2007, p.218, grifos nossos).

Nos textos citados acima, pode-se identificar que Castro não só cede ao materialismo fatalista, mas também concede a atual desigualdade e opressão como uma espécie de mal necessário. Fica patente também as bases pouco sólidas onde esse autor fundamenta suas convicções: um autor egípcio de há três mil anos atrás.

Seria este autor egípcio mais atual que Marx (1985) ou Gramsci (1999) para que sobre seus ensinamentos Castro fundamente todo o seu raciocínio?

Em continuação, buscando ainda as origens menos arcaicas do pensamento de Castro, em 2000, quando este trabalhava em Washington no departamento de Desenvolvimento Sustentável do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), escreveu um artigo com Martin Carnoy e Laurence Wolff: Castro et al. (2000). Neste artigo, ao discutir os propósitos e a estrutura da Educação Média na América Latina, seus "antiquados" modelos e a baixa qualidade desse nível de ensino, bem como os novos modelos e opções de estrutura para a Escola Média, esses autores concluem seu trabalho ao apresentar o que chamam de "algumas lições", a saber:

A primeira lição é muito clara: a tradicional estrutura do ensino secundário é obsoleta. Ele não oferece uma formação acadêmica sólida que seja compatível com as necessidades de uma moderna sociedade nem dão conta bem da tarefa de preparar alguns alunos para entrar no mercado de trabalho. **No entanto, não existe um único novo modelo que possa ser recomendado para a todos os países da América Latina.** Países avançados adotam diferentes modelos e muitos deles estão também no processo de transformar seus próprios sistemas. Além disso, tradições culturais não podem ser ignoradas no âmbito das novas escolhas. No entanto, **algumas poucas conclusões importantes** podem ser destacadas:

- **Em muitas novas alternativas há uma progressiva separação da preparação profissional dos fluxos acadêmicos gerais** (a principal exceção, vem a ser as áreas de negócios e de formação de *trainees* em administração, devido à sua afinidade natural com estudos acadêmicos).
- **Em muitos casos, os cursos técnicos são empurrados para o nível pós-secundário.**
- Em outros, **as trilhas [ou caminhos formativos] técnicas tornam-se menos um formação profissional que uma educação acadêmica com ênfase em algumas grandes famílias de ocupações** (CASTRO, CARNOY e WOLFF, 2000, Relatório BID, p.17, tradução e grifos nossos).

Ao considerar essas citações, fica patente a posição deste autor contra uma escola que unifique o Ensino Técnico, Profissional, prático, laboratorial, com o Ensino Acadêmico, propedêutico, teórico, tradicional.

Escola unitária: a origem das convicções de Gramsci e Dore Soares

No contraditório, Dore Soares (1999), por sua vez, adota direção diametralmente oposta a Castro ao destacar que

para além de uma unidade das formações geral e profissional, a ideia de escola unitária, apresentada por Gramsci, tem como horizonte a luta pela igualdade social: daí a ideia de "unitária", que significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados [...] Essa luta não é proposta como uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Ela requer um trabalho paciente [...] elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos

para que estes sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade. [...] O campo da disputa é extremamente mais complexo para ser apreendido através de uma ótica dualista. Ele abrange múltiplas estratégias para a conquista da hegemonia de posições na sociedade civil que envolvem confrontos e concessões, articulações e rearticulações de propostas em diferentes níveis do embate político e ideológico. Isso exige das lideranças dos movimentos democráticos e populares uma grande clareza das contradições desse processo de modo a identificar espaços para a ação e mobilização, alargando-os sempre no rumo da conquista de seus propósitos. (DORE SOARES, 1999, p.86-87).

Pode-se observar que, para além de uma defesa de modelo de estrutura e funcionamento de escola, a discussão tem antecedentes e repercussões muito mais globais, políticas e de visão de mundo, de Estado e sociedade. Castro claramente fala de uma posição capitalista, e, como economista, de uma posição que dá muito valor ao aspecto econômico da Educação: ele, por exemplo, afirma constantemente que o Ensino Profissional Público e Gratuito é caro, mas, concede: é de qualidade.

Já Dore Soares (1999) fala de uma posição progressista e, como filósofa da práxis, faz discorrer seu pensamento considerando não apenas o âmbito da escola (estrutura, custo ou funcionamento etc.), mas também levando em conta o papel da escola e seu lugar na estrutura capitalista atual: a posição de Dore Soares é considerada, pois, por este doutorando, como mais ampla, localizada e explicada histórica e politicamente como convém ao método⁹¹ da filosofia da práxis. Tal concepção historicamente marcada pode ser ilustrada nas palavras da autora em um outro texto seu, onde ela afirma taxativamente que "a dualidade da escola, numa sociedade dividida em classes, é estrutural [e...] como essa dualidade expressa, no âmbito da organização da escola, a divisão entre a formação de dirigentes e de dirigidos, ela não pode ser resolvida por iniciativa da burguesia" (DORE SOARES, 2000).

Esta citação da professora avança bem na concepção de que tipo de escola Gramsci propôs no século passado, quando refletiu e avançou muito em relação às

⁹¹ No **método de Antonio Gramsci**, o trabalho é adotado como categoria ontológica central e como princípio educativo para todos. O alcance da hegemonia se dá pelo processo de negociação entre grupos subalternos e hegemônicos na busca da conquista da direção por meio de consenso e conflito em um movimento dialético, onde a apropriação de espaços de poder na sociedade civil e na sociedade jurídica se conforma a um processo de contradição entre a busca do consenso no dissenso, no ceder em algum aspecto para alcançar algo maior. O objetivo final que Gramsci almeja para o homem e o aspecto teleológico e ontológico mais profundo da Filosofia da Práxis de Gramsci e Marx para o homem, objetivo e aspecto forjados pela mediação ontológica do trabalho, é o alcance da hegemonia pelas massas subalternas em um novo tipo de Estado e democracia justos, sem opressão, coerção, dominação, exploração e estranhamento, similar à Sociedade Regulada (conceito discutido a seguir) de Gramsci ou à comunidade de trabalhadores livremente associados de Marx. É um método dialético, consensual, conflituoso, globalizante ("orgânico", a saber, método que coloca os quadros intelectuais orgânicos e as massas em sintonia e contato direto). Esse método prega a inseparabilidade entre estrutura – economia (a forma e o conteúdo histórico, econômico-social de uma sociedade) e a forma e o conteúdo histórico, ético-político, cultural e ideológico desta mesma sociedade – a história e a filosofia (a superestrutura). As distinções, identidades isoladas e separações conceituais têm caráter puramente analíticas, didáticas e metodológicas. Por fim, é um método histórico e fundado em uma teoria da, pela e por dialética - a teoria da práxis (Semeraro, 1999, p. 93).

concepções educativas e formativas das propostas progressistas dos tempos de Marx, no Século XIX, e de Lênin e Krupskaja, no início do Século XX. A escola unitária é um avanço imensurável em relação à proposta (neo)liberal da Escola Nova dos anos 20 e 30 do século passado. Não só porque contém os elementos positivos dos métodos de ensino-aprendizagem escolanovistas, mas também porque, vai além, ao lhes conferir essa dimensão de conquista da hegemonia civil⁹² e dar-lhes uma nova direção, não capitalista, mas sim, mais democrática, justa e solidária, em termos políticos, sociais e humanos.

Como inúmeras vezes sucede com Marx, nesse sentido, o pensamento do autor Sardo é quase sempre atual, pois, como se pode observar a seguir, discutindo sobre as contradições da escola tradicional, mas, valorizando seu método marcado pela qualidade, mas que defende para toda a sociedade, Antonio Gramsci afirma que,

na escola atual, devido à crise profunda entre a tradição cultural e a concepção da vida e do homem, tem lugar um processo de degeneração progressiva: as escolas de tipo profissional, ou seja, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, perderam sua posição de vanguarda na escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que **este novo tipo de escola [a tradicional] aparece e é considerada como democrática, enquanto que, ao contrário, ela não só está destinada a perpetuar as diferenças sociais, como também a cristalizá-las em formas chinesas** [como vasos perenes de porcelana chinesa]. A escola tradicional tem sido oligárquica por estar destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada, por sua vez, a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo modo de seu ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores o que dá o selo [ou marca] social a um tipo de escola. **O selo [ou marca] social é dado pelo fato de que cada grupo social tem seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar nestes estratos [sociais] uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, é preciso,** pois, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas **criar um tipo único de escola** (elementar-média) **que conduza o jovem até o umbral da eleição profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar aquele que dirige.** (GRAMSCI, 1999, V.4, caderno 12, p.379, tradução nossa)

⁹² **Categorias da Filosofia da Práxis:** Como comentário, para Gramsci, o alcance da hegemonia se dá pelo processo de negociação entre grupos subalternos e hegemônicos na busca da conquista da direção por meio de consenso e conflito em um movimento dialético, onde a apropriação de espaços de poder na sociedade civil e na Sociedade Jurídica (o Estado) se conforma a um processo de contradição entre a busca do consenso no dissenso, no ceder em algum aspecto, negociar, para alcançar algo maior e a consumação de seus objetivos até o alcance final e a conquista da hegemonia civil pelas massa populares.

Na perspectiva da Filosofia da Práxis, o objetivo maior da sociedade civil, o alcance da hegemonia não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio de criar uma sociedade civil e jurídica mais justa, democrática e igualitária, onde as diferenças existem, mas onde as diferenças sociais não sejam absurdas e draconianas como já foram e o são na contemporaneidade na maior parte do mundo.

Para um autor brasileiro, Cury (1995, p.48), "a hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção".

Para Gramsci, como se pode ver identificar, nessa passagem, existe uma relação inextricável entre a escola e o poder político dominante ou hegemônico. Por essa ótica, pode-se asseverar que, quando Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008) defende a escola dualista, ele está defendendo em realidade algo do *iceberg* bem maior, mais profundo e mergulhado em uma série de interesses hegemônicos e dominantes que lhe inspiram e motivam: quer ele saiba disso, quer não. Nesse sentido, Castro é como se diz, um intelectual orgânico⁹³ do capitalismo e das classes dirigentes desse país e do mundo, e, quando escreve sobre a Escola Profissional Federal ou de outras redes públicas ou privadas, ele está falando desse lugar e de modo histórico e politicamente engajado (contudo, esse lado profundo raramente ou sequer é citado em seus textos): a saber, a quem ele, enquanto autor e intelectual, atende e responde...

Como um parênteses, ao tratar do conceito de intelectual, com base em Gramsci, entende-se, pois, que a maioria dos técnicos de Escolaridade Média são "intelectuais tradicionais", politicamente ainda inconscientes disso, e vinculados ao desenvolvimento produtivo na estrutura econômica do Estado e do capital. Servem ao uso e ao desenvolvimento da técnica e da tecnologia, e, nesse sentido, são contribuintes e suporte não apenas superestrutural, mas também e principalmente, elemento estrutural necessário à manutenção das bases produtivas da classe dominante no poder. Em trabalho anterior (PAIXÃO, 2007), sob orientação do Prof. Dr. João Bosco Laudares, pode-se identificar que o profissional técnico de escolaridade média é "essencial para a pequena e grande empresa" privada (multi)nacional, como ilustra a investigação anterior realizada nas dependências da italiana FIAT Automóveis S.A., em Betim, Minas Gerais nos anos de 2005 a 2007.

Retomando, do ponto de vista interno à Escola Profissional, Gramsci dá outra contribuição importante ao afirmar que

a multiplicação de tipos de escola Profissional [não unitárias] tende, pois a eternizar as diferenças tradicionais [atuais da sociedade dividida em dirigentes eternos e dirigidos eternos], mas como, dentro destas diferenças, tendem a suscitar estratificações internas, por isso assim faz nascer a impressão [de que a escola profissional dualista] possui uma tendência democrática. Trabalhador manual e trabalhador qualificado, por exemplo [dessa estratificação interna]; camponês e geômetra, ou ajudante de agrônomo, etc. **Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não**

⁹³ Categorias da Filosofia da Práxis. Intelectual (Orgânico; Tradicional): na filosofia da práxis, toda classe hegemônica busca formar ou atrair quadros de intelectuais que lhe venham a dar legitimidade no campo das ideias, bem como permitir sua continuada ascensão política, manutenção e ampliação de sua força hegemônica. Gramsci (1999) apresenta dois tipos principais de intelectuais: os orgânicos, oriundos da própria classe em ascensão ou já estabelecida, e os **intelectuais tradicionais, tais como o técnico da indústria, o administrador, o economista, o advogado, o funcionário público e os clérigos**. Estes intelectuais dão sentido, significado e forma estrutural (economia) e superestrutural (filosofia, história, política) ao (novo) Estado e à (nova) sociedade, tornando-se "funcionários da superestrutura" que **conformam o mundo aos desígnios da classe hegemônica**. Os técnicos de Escolaridade Média, pois, com base nessa categoria são tidos em sua maioria por intelectuais tradicionais, vinculados ao desenvolvimento produtivo na estrutura econômica do Estado, ao uso e ao desenvolvimento da técnica e da tecnologia, e, nesse sentido contribuem com o suporte não apenas superestrutural, mas também, estrutural necessário à manutenção da classe dominante no poder.

apenas pode significar que um trabalhador desqualificado possa se tornar qualificado, **senão que todo "cidadão" pode tornar-se "governante" e que a sociedade o ponha, ainda que "abstratamente" em condições gerais de poder chegar a sê-lo**; a **democracia política** tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consenso dos governados), assegurando a todo governado o aprendizado gratuito da capacidade e da preparação técnica geral necessárias ao alcance de tal objetivo (GRAMSCI, 1999, V.4, caderno 12, p.379, grifos e sublinhados nossos. Tradução nossa).

Nesta passagem e nas anteriores, pode-se observar a defesa firme de Gramsci de uma sociedade e escola solidárias e igualitárias, nesse sentido estrito e rigoroso da filosofia da práxis, verdadeiramente democráticas e completamente diferentes daquelas defendidas por Castro. Vislumbra-se, naquela perspectiva, uma escola unitária para toda uma cidade, todo um país, todo um continente, toda a humanidade.

A proposta de Escola Unitária de Gramsci e a unificação na contradição entre teoria e prática: como esses conceitos foram confundidos pela direita e pela esquerda na história

Para se entender o que a professora Dore Soares assevera, algumas premissas histórico-sociais precisam ser colocadas: o problema central que a professora procura explicitar, seguindo fielmente o lúcido método e a análise precisa de Gramsci, é um fenômeno quase evidente, mas que geralmente não é levado em consideração, ou seja, o fato de que cada conceito teórico, ao ser criado, se refere a um contexto histórico, político, socioproductivo e de relações sociais bem determinado nas categorias dinâmicas tempo e espaço históricos.

Com base nessa premissa, no campo da Educação, Dore Soares (1999), baseada nos estudos de Antonio Gramsci, apresenta uma tese fundamental que será demonstrada a seguir: as propostas de escola politécnica e escola unitária, como introduzidas no Brasil no final do século passado, ainda que tomadas por idênticas, são inteiramente distintas.

A falta de clareza a respeito da politecnia e da escola unitária ocorreu devido a equívocos de interpretação quando de sua introdução e difusão no Brasil, principalmente na ocasião, em que intelectuais progressistas famosos no país interpretaram mal os textos de Manacorda (DORE SOARES, 2001).

A preocupação de Dore Soares é que essa confusão teórica tem movido inapropriadamente as políticas governamentais e empresariais brasileiras rumo à educação polivante e fabril, materialista, mecanicista e economicista, sem a concepção de hegemonia civil e de unidade na totalidade e na contradição, de Antonio Gramsci (1999). A explicitação dessa questão pode permitir uma união de esforços dos teóricos

destas duas concepções, os da Escola Unitária (E) e aqueles da escola Politécnica, no confronto de conceitos, no debate e na luta contra a Escola Dualista (neo)liberal.

As bases históricas da confusão entre os conceitos de politecnia e escola unitária

A tese de que a "escola unitária" de Gramsci seria o mesmo conceito da "escola politécnica soviética" adveio de uma interpretação errônea de um texto de Manacorda (DORES SOARES, 2001) e foi defendida, a partir da década de 1970, por vários destacados autores escolanovistas e/ou socialistas brasileiros tais como Anísio Teixeira, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta etc.

Ainda segundo Dore Soares, uma outra tese, a de que a "escola politécnica soviética" era um conceito de Karl Marx consistiu em outra falsa crença não embasada nos escritos de Marx nem de seus principais colaboradores.

A confusão entre politecnia e escola unitária no Brasil

Esta proposta, como se afirmou, não foi entendida no Brasil, em especial nos anos oitenta. De início, a escola unitária, segundo Dore Soares (1999) foi confundida com o conceito de escola criada na União Soviética e que recebeu o nome de "escola politécnica".

Essa confusão se deu entre o conceito de escola unitária e o de "ensino geral e politécnico" proposto pelos soviéticos Lênin (1975) e Krupskaja. Este último, buscava marcar, conforme Dore Soares (1999), a ruptura com a produção artesanal russa do início do século passado, bem como com a especialização profissional das corporações de ofício, buscando formar o trabalhador "politécnico", capazes de executar quaisquer trabalhos, em especial, manuais e fabris, para a novel indústria russa⁹⁴, sem conseguir, contudo avançar, porque ainda não conhecia, no conceito de base hegemônica civil da escola unitária nem tampouco na unificação entre formação profissional e formação intelectual em favor do povo russo.

Como um segundo engano, esta escola politécnica foi atribuída a Marx, quando na verdade era de origem soviética, não tendo nem origem em Marx, nem conhecimento do conceito de hegemonia em Gramsci.

Segundo a autora (Op. cit.), no Brasil, desde a década de 1950, e, como conseqüências das lutas sociais neste sentido, com a promulgação da Lei de Diretrizes e

⁹⁴ Diferentemente dos ingleses e franceses que se industrializaram no Século XIX, os russos, como os japoneses, só o fizeram tardiamente, no início do Século XX.

Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961, Lei no. 4024 (BRASIL, 1961), tem-se buscado aproximar o Ensino Médio profissional do propedêutico. Por meio desta lei, neste caso, ocorreu a equiparação dessas duas vertentes do Ensino Médio no Brasil, o que permitia que os alunos tanto de uma quanto de outra escola pudessem prosseguir estudos no Ensino Superior. Um segundo momento de tentativa de aproximação entre essas vertentes se deu pela profissionalização de todo o Ensino Médio por meio da nova LDB, Lei no. 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Essa segunda mudança fracassou, acrescentando problemas ao quadro já negativo da dualidade escolar brasileira.

Em um revés nessas tentativas de unificação, o Governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos noventa, promoveu a reforma do ensino técnico no Brasil e implementou-a pelo Decreto 2.208 (BRASIL, 1997), onde as escolas públicas que ofereciam a formação profissional não mais poderiam oferecer Ensino Médio técnico e geral na forma integrada⁹⁵, mas apenas nas modalidades concomitante e sequencial. Na corrente desse decreto, as escolas públicas da Rede Estadual e Municipal, por sua vez, foram obrigadas a eliminar de seus currículos a formação profissional, enquanto as escolas técnicas da Rede Federal foram obrigadas a abandonar progressivamente a formação geral em favor da oferta apenas da formação técnica.

A partir do Governo progressista de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), iniciou-se uma reversão desse quadro com a revogação do Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) e a promulgação do Decreto 5.154 (BRASIL, 2004). Este último decreto passou a dar grande atenção a políticas voltadas ao crescimento da rede pública federal de formação profissional, bem como tinha compromisso legal e ideológico com a unificação da formação técnica com a formação geral. O ensino integrado retornou como possibilidade real para a formação técnica de Nível Médio no país e, dessa vez, buscava não a articulação, mas sim a integração entre Ensino Geral e Ensino Profissional. Não obstante esse avanço, ainda não se constituía em ou estava longe de ser uma Escola Unitária.

Procurando explicitar o conceito de Escola e Educação Unitária de Gramsci, Dore Soares (1999) reporta que na fase de discussões e de elaboração da LDB vigente (BRASIL, 1996) ocorreu uma tentativa de unificação da Escola Média por meio de discussões em favor do *princípio unitário* da formação geral e tecnológica. Contudo, tais discussões se perderam por não conseguirem na ocasião explicitar precisamente este conceito. Na ocasião confundiram as ideias de Gramsci sobre a Escola Unitária com as ideias sobre politécnica e de escola politécnica soviética.

⁹⁵ Curso integrado: ensino técnico e ensino médio são cursados no mesmo curso e na mesma escola, com matrícula única.

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

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

Curso subsequente: ensino técnico é cursado depois da conclusão do ensino médio.

Dore Soares (1999), pois, defende que as propostas de escola politécnica e escola unitária, ainda que tomadas por idênticas, são inteiramente distintas. A partir de seus estudos em Itália, inclusive por meio de entrevista com Manacorda (2000), a autora atribui esta falta de clareza a respeito da politecnia e da escola unitária a equívocos de interpretação quando de sua introdução e difusão no Brasil, principalmente na ocasião, em que intelectuais progressistas famosos no país interpretaram mal os textos de Manacorda (2000) e passaram a utilizar uma versão inadequada dos "Cadernos do Cárcere" de Gramsci⁹⁶. Para Dore Soares esta má-interpretação tem promovido confusão teórica e movido inapropriadamente as políticas governamentais e empresariais rumo à educação polivalente: de várias técnicas ou habilidades, o que não é a concepção de escola unitária de Gramsci.

Dore Soares (2001) em julho de 2001, fez uma entrevista com Manacorda na Cidade de Roma, na Itália, e indagou-lhe sobre suas inquietações sobre a falta de clareza sobre o conceito gramsciano de escola unitária entre educadores⁹⁷ cujas ideias influenciavam os rumos do debate educacional no Brasil.

Noutro momento, em carta, Dore Soares (Op. cit.) alertava Manacorda de que o conceito de "escola unitária", de Gramsci, e o de "escola politécnica", fracamente abordado por Marx no Século XIX e retomado por Lênin por volta de 1917, eram tratados como se fossem uma mesma proposta, fato que motivava políticas públicas liberais no Brasil que iam contra os interesses dos trabalhadores.

Ela surpreendeu-se com a resposta de Manacorda que assumiu parte da responsabilidade por esta confusão conceitual ao dizer que,

de fato, creio que seja também eu, talvez junto a Dermeval Saviani, responsável por essa confusão, com minhas lições em seis universidades, dentre as quais a de Minas Gerais (Belo Horizonte) e com o meu livro sobre a História da educação: da Antiguidade aos nossos dias, traduzido pela Cortez, em 1979, e o outro, Marx e a

⁹⁶ Um organismo internacional que se dedica ao estudo e a pesquisa sobre os Cadernos do Cárcere de Gramsci desautoriza o uso da tradução temática de Gramsci porque a considera carregada de vícios por não respeitar a lógica cronológica do pensamento do autor italiano, bem como por induzir o leitor ao erro com ideias preconcebidas ou cortes nos textos. Fato é que as traduções temáticas são terminantemente não recomendadas pelos maiores expertos em pensamento gramsciano no mundo: Dore Soares, por exemplo, não recomenda as traduções temáticas.

Uma tradução mais fiel de Gramsci e que respeita a cronologia do pensamento dos escritos do cárcere é: GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. Tomos I a VI. Título original: *Quaderni del carcere* (1975). Ed. Era (Univ. de Puebla). Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Traducción: Ana María Palos. Revisada por José Luis González. México, 1999.

⁹⁷ Cf. G. Frigotto, "Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão", em *Universidade e sociedade* (5), São Paulo: Andes, 1993, pp. 38-42; Acácia Kuenzer, *Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo* (São Paulo: Cortez, 1988); Vanilda Paiva, "Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional", em *Revista Sala de Aula*; "A palavra é... politecnia. Uma síntese de ciência, técnica e humanismo. Com ela, um grupo de educadores quer revolucionar o ensino no país", ano 2. no 13. Ago., 1989, pp. 26-30; Dermeval Saviani, "O trabalho como princípio educativo diante das novas tecnologias", em C. J. Ferreti et al. (orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multi disciplinar* (Petrópolis: Vozes, 1994), pp. 147-164; Dermeval Saviani, *Sobre a concepção de politecnia* (Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989). Extraído de Dore Soares (2008, p.15).

pedagogia moderna, traduzido por Iniciativas Editoriais, em Lisboa, 1975. E não sei se também foi traduzido O princípio educativo em Gramsci, onde eu posso ter "confundido" um pouco Marx e Gramsci, justificando sua observação. Todavia eu distinguia, em Marx, "politécnica" de "tecnológica"; e, depois, Marx e Gramsci devem ser examinados na "história" (DORE SOARES, 2001, p.1).

O registro desta carta é fundamental para que se compreenda, a partir do próprio Manacorda, que as propostas de escola politécnica e escola unitária são concepções distintas e devem ser compreendidas a partir do momento histórico e da capacidade de apreensão da realidade distintos quanto a Marx, Lênin, Krupskaya e Gramsci.

Na entrevista, em resposta a indagação de Dore Soares (2008, p.7) sobre a presença do conceito de hegemonia em Gramsci, mas não em Marx, Manacorda responde a Dore Soares que "certamente não existe o problema da hegemonia em Marx, é óbvio; e tampouco há definição de um conteúdo, de uma didática, de um princípio educativo no sentido do relacionamento humano, entre professor e aluno, nem a escolha entre escola centrada na criança e autoritarismo", mas afirma que todas essas questões estão presentes em Gramsci.

A confusão terminológica e conceitual citada por Manacorda e ocorrida no Brasil, vista a partir do olhar deste autor e de Saviani na décadas de 1960 e 1970, vem a ocorrer devido a uma série de fatos históricos no passado que, à primeira vista, poderiam ser todos entendidos como aplicações ou experiências concretas em diversos países (Rússia, Alemanha, e até mesmo, no Brasil, onde naquela ocasião os dois estavam a fazer palestras) de um mesmo conceito: o da escola unitária: o que foi uma ideia baseada em equívocos teóricos sequenciados.

As origens ainda embrionárias no passado da escola unitária em Karl Marx e Friedrich Engels

Um outro ponto é que as diferenças de contexto histórico entre as sociedades de Marx e Gramsci auxiliam a compreender a distinção entre a Escola Unitária de Gramsci e a Escola Politécnica de Manacorda e a Escola Dualista (neo)liberal.

Neste sentido, Marx, Lênin e Engels, principalmente o primeiro, pensaram uma sociedade de classes e uma escola classista do Século XIX, baseada na relação capital (empresariado capitalista) X trabalho (proletariado ou operário de fábrica), diferentemente de Gramsci, que pensou a escola dentro de uma sociedade mais complexa do que a de Marx, na perspectiva do conceito de hegemonia, onde existem diversos grupos subalternos e hegemônicos que mantêm relações sociais de poder e

negociação de espaços políticos na sociedade civil. Marx⁹⁸, Engels e Lênin pensavam sob o prisma do Estado Força⁹⁹, Gramsci, do Estado Ampliado, onde as relações de negociação são mais complexas e as coisas não se resolvem tão somente pela força.

Após Marx, os movimentos de esquerda faziam uma proposta e concebiam uma escola classista: uma escola para a classe operária baseada nas concepções de Marx e Lênin, conforme entendiam eles no século passado. Somente com Gramsci e o surgimento de seu conceito de hegemonia civil como projeto de direção intelectual e moral na sociedade civil, é que uma proposta completa de unificação da escola pôde surgir no campo socialista.

Marx, como é sabido, se ocupou principalmente em investigar as bases científicas que permitissem entender e explicar o funcionamento e a estrutura do sistema capitalista de seu tempo, dedicando pouco tempo às reflexões sobre a cultura e a educação dos trabalhadores. Ele tinha, bem como outros marxianos depois dele, a perspectiva de, primeiro fazer a revolução do proletariado e derrubar os capitalistas, para, após, organizar uma sociedade comunista em novas bases. A contribuição principal de Marx para o campo da Educação, gira em torno de sua reflexão na qual, inspirado no modelo de escola agrônômica e politécnica inglesa, ele defende a união entre produção e ensino e entre educação intelectual e educação tecnológica. Nesse sentido, para ele e Engels

a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais(MARX; ENGELS, 2011, p.85)

Marx e Engels, pois, entenderam a educação como um mecanismo de combate à alienação do trabalhador em tarefas repetitivas e sem sentido, engendradas a partir da divisão social do trabalho no capitalismo. Eles defendiam a união entre teoria científica desde a mais tenra infância para os filhos dos trabalhadores, aliada ao ensino das atividades produtivas: formação científica e formação profissional unidas em um só processo contínuo e dialético. Depreende-se de suas advertências que os capitalistas de seu tempo não se preocupavam com a formação intelectual, e, sequer formação física, de seus trabalhadores infante juvenis, mas apenas com sua formação profissional focada

⁹⁸ Karl Heinrich Marx nasceu em 1818 e faleceu em 1883. Friedrich Engels nasceu em 1820 e faleceu em 1895. Vladimir Ilitch Lenin ou Lenine nasceu em 1870 e faleceu em 1924. Antonio Gramsci nasceu em 1891 e faleceu em 1937.

⁹⁹ Categorias da Filosofia da Práxis. Estado Força ou Máquina: Estado Restrito: Conceito marxiano, explicitado por Gramsci, "segundo o qual o Estado "é tudo" e a sociedade civil um corpo social caótico e informe (DORE SOARES, 2000, p.152)

na produção sem o elemento científico. Por este último ângulo é que se depreende que a divisão política, social e sexual ocorrida no trabalho capitalista é a origem de outras divisões no seio da sociedade civil, em especial, em um campo estratégico, o da Educação e da formação de novas intelectualidades: a saber, o problema do materialismo economicista manifesto na proposta de dualidade escolar.

Marx e Engels, portanto, defendiam firmemente a unidade entre teoria e prática, entre educação intelectual e educação para o trabalho. Não obstante, infelizmente, ambos não se dedicaram a desenvolver mais seus conceitos e ideias sobre o campo da formação, da cultura de da educação. Esta obra coube ao italiano Antonio Gramsci, cerca de cinquenta anos mais tarde.

A escola politécnica na URSS

Posteriormente, Dore Soares (1999, p.74; 2003, p.317) indica que Lênin, na Rússia do início do século passado, buscava reduzir a influência da educação liberal entre os docentes russos, isto porque a visão de Lênin era de que a

a educação deveria desempenhar importante papel na construção de uma nova sociedade, a sociedade socialista. Na sua opinião, a educação pública deveria ser altamente política, pois, para ele, o "nosso trabalho no terreno do ensino é a mesma luta para derrotar a burguesia; declaramos publicamente que conceber a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia" (LÊNIN, 1981, p.70, grifos nossos).

Com essa visão da educação, Lênin pede a Krupskaya, sua mulher, pedagoga, que desenvolva um programa de educação baseado nas ideias de Marx para pôr em confronto com a corrente liberal de ensino. Segundo Dore Soares (2003) a proposta de Krupskaya, uma escola de "ensino geral e politécnico" objetivava corretamente unificar a formação geral e a formação técnica, ambas com fundamentos sólidos. Krupskaya ainda observou uma diferenciação e mudança entre seu "ensino geral e **politécnico**" e o que ela havia proposto inicialmente como "ensino geral e **profissional**", porque a seu ver o adjetivo profissional estava ligado a um tipo de produção corporativa do qual a Rússia queria se distanciar em seu processo euro-asiático tardio de industrialização: o artesanato.

Não obstante o esforço teórico de Lênin e Krupskaya, segundo Dore Soares (2003) a escola, no dia a dia da revolução soviética, continuou a não integrar a educação geral e a educação politécnica, fazendo com que a escola soviética se tornasse uma escola de fábrica basicamente, somente prática, vinculada apenas ao trabalho fabril, e sem prover os trabalhadores com uma visão de mudança da sociedade como um todo.

As noções de "instrução geral e politécnica" e de "escola única do trabalho" [...] permaneceram ainda muito vagas, e sua formação prática ficou condicionada à situação específica do desenvolvimento industrial do país. A

redução do princípio do "trabalho" à produção fabril limitou as possibilidades de desenvolver o conceito de "instrução geral e politécnica" de modo a superar o ideário da Escola Nova, como pensava Lênin. [...] Desse modo, ela não se apresentou como referência para superar projetos excludentes e particularistas, como os que têm maracado as realizações do capitalismo no campo educacional, a exemplo da Escola Nova (DORE SOARES, 2003, p.320).

Contudo, deve-se dizer que a proposta de Gramsci (1999) para a unificação da escola fundada na Escola Unitária até hoje permanece não compreendida: uma escola que unifica com qualidade o ensino científico-teórico e o ensino profissional dentro de um currículo fundado em: ensino da ético-política, de leis, de direitos e deveres; no ensino das ciências, em especial da língua materna (e estrangeiras); no ensino (do pensar) da filosofia e da lógica; no ensino profissional; na formação dos alunos para assumirem a direção política, cultural e ética da sociedade. Esta escola atende a um propósito de permitir que a maior parte, senão todas as pessoas humanas, tenham de acesso aos conhecimentos teórico- e prático-profissionais, bem como às condições de vida mais justas e igualitárias.

Considerações teóricas

É importante concluir que para Gramsci o que é mais importante não é o método de ensino-aprendizagem, que deve ser como pré-condição, de máxima qualidade, mas sim o que ele denomina de a "marca ou selo social da escola" (GRAMSCI, 1999, v.4. Caderno 12, p.379), a qual consiste no fato de existir uma escola para cada grupo social: uma para os grupos hegemônicos e outra para as massas subalternas: esse é o problema ético-político e hegemônico que deve ser superado.

As confusões criadas em torno dos conceitos de escola politécnica, escola única do trabalho soviética e escola de fábrica (no Brasil), tomadas como sinônimo do conceito de escola unitária de Gramsci (1999), são decorrentes da incorporação apenas parcial e materialista do conceito marxista de unidade entre teoria e prática, entre formação geral e formação profissional, mas da não incorporação do conceito de hegemonia civil tal como proposto por Gramsci. Este conceito permite que as massas populares possam estabelecer os métodos de aquisição dos elementos superestruturais (cultura, educação, filosofia, história, inclusive cultura econômica sólida) e estruturais (economia) que lhes permitirão sair de sua condição subalterna e conquistar a hegemonia civil (maioria) e a direção da sociedade.

O conceito de escola dual, defendido por Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008), desde a década de 1990, é, do lado (neo)liberal, manifestação de um intelectual orgânico

dos interesses do capital brasileiro e mundial, especialmente dos países centrais. É digno que não apenas a esquerda brasileira, mas também Castro cometeram o mesmo equívoco ao atribuir o conceito de politecnicidade a Gramsci, quando, de fato, não é sua a paternidade do construto.

Em consideração final, a posição hegemônica que se espera (GRAMSCI,1999; DORE SOARES, 2000; 2011), não é a de ignorar a Escola Média atual que se tem, mas sim, conformá-la aos interesses das massas populares, transformando-a de dentro para fora e de fora para dentro, pela negociação, pressão política, pelo consenso, pelo dissenso e pela pressão por qualidade e unidade de funcionamento e de conteúdo: entre ensino geral e profissional, em um movimento de embate não radical ou ditatorial, mas democrático e de convencimento: isso guarda relação como o conceito de conquista da hegemonia civil.

Nessa perspectiva, Gramsci (1999) não espera que o capitalismo ou a escola atual desapareçam como "num passe de mágica", mas instrui a que se atue organicamente, no interesse das massas populares, no próprio cerne da atual sociedade civil e jurídica.

Por fim, fica a certeza compartilhada por Antonio Gramsci, na Itália, e Paulo Freire, de que a atual ordem injusta e antidemocrática de coisas terá um fim na base de suas próprias contradições internas e fundamentalmente pela operação do processo de conquista de hegemonia civil.

O capitalismo atual, nesse sentido, padece nos confrontos com o próprio homem - a centralidade ontológica do trabalho - e com a natureza - como elemento de óbice ou limite último ao capital, bem como a concepção de "natureza" enquanto adaga aguda que pode por fim ao capitalismo selvagem e economicista financista típicos das contemporâneas sociedades, na concepção defendida por Pedrosa (2011, In: SOUZA JÚNIOR & LAUDARES, 2011), no CEFET-MG.

1.5 Teoria de estratificação ocupacional e teoria sobre liberdade de escolha: dimensões teóricas ocupacionais e sócio-individuais

Nesta seção, são apresentadas duas teorias consideradas relevantes para se entender a forma como são classificadas as ocupações dos trabalhadores, inclusive, os sujeitos analisados nesta tese, bem como o entendimento sobre alguns modos centrais de sua inserção no mundo do trabalho e de seu processo formativo-profissional no mundo, mediada por instituições reguladoras educacionais, estatais, produtivas, dentre outras.

Noutra parte, é discutida as características e as limitações da teoria das capacidades a partir da análise que a mesma faz da liberdade individual e coletiva,

mediada pelo poder de escolha, como mecanismo de desenvolvimento econômico e social. Em tese, esta última teoria põe em foco a questão dos graus de liberdade e de obstáculos de escolha dos (grupos sociais de) técnicos quanto aos rumos de sua própria vida e, no caso desta tese, o aspecto dos limites de sua liberdade de escolha expresso nos modos e motivos alegados nos microdados em sua transição da escola para o mundo do trabalho.

1.6 O debate qualificação X competência: estratificação ocupacional e social

O debate qualificação X competência é explanado, nesta tese, dentro da perspectiva de estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, bem como entender questões importantes sobre algumas das formas como as ocupações e profissões podem ser classificadas dentro de um sistema específico de estratificação ocupacional: por meio das qualificações ou das competências (ou de ambas).

Vários autores são convocados nesta seção para discutir o tema da qualificação e da competência tanto de um ponto de vista educacional e do trabalho, quanto de uma perspectiva do capital: o empresariado.

Nesta tese e nesta seção entende-se a qualificação como uma unidade teórico-prática que pode ser classificada com base em três de suas formas complementares:

1) **Qualificação teórica ou geral** - relativa à formação acadêmica do sujeito de pesquisa que compõe a montante, na escola, o traçado de sua situação e perfil ocupacional. Alguns nomes diferentes para esta categoria são adotados na literatura, a saber, qualificação em conteúdos ou educacional ou escolar (OFFE, 1990; LEITE, 1994; ROPÉ & TANGUY, 1997; RAMOS, 2001; DORE SOARES, 2000). Esta qualificação é denominada por Zarifian (2001; 2003) como "saberes gerais" ou "núcleo rígido ou duro da competência";

2) **Qualificação profissional (e teórica)** - relativa à formação a um só tempo profissional e teórica ou geral. Alguns nomes diferentes são adotados pela literatura para esta modalidade: qualificação técnica ou profissional, formação profissional acadêmico-laborativa (MARX, 1985; DUBAR, 1996; 1999; LAUDARES & TOMASI, 2003; TARTUCE, 2004). Na linha empresarial, é denominada esta qualificação e é entendida como de "saberes profissionais" (ZARIFIAN, 2001; 2003);

3) **Qualificação social** - relativa à formação sócio-ocupacional ou por competências de jovens evadidos e diplomados no mundo do trabalho. Está diretamente vinculada à situação/ perfil profissional destes sujeitos no ambiente laborativo. Esta nomenclatura foi apresentada por TOURAINE (1955a; 1955b) e é identificada também em Dubar (1996; 1999) e em Perrenoud (1999). O mundo empresarial que segue linha mais afim a Zarifian (2001; 2003) reporta esta qualificação como "competências profissionais de fundo ativas e situacionais", ou de "núcleo flexível da qualificação".

Após esse breve comentário, é apresentado o debate qualificação X competência.

Introdução ao debate qualificação X competência

O debate qualificação X competência tem polarizado as discussões dentro da sociologia do trabalho, principalmente a partir de 1990, quando a competência passou a assumir uma posição crescentemente importante no mundo do trabalho e da educação. Nesse contexto de confronto, diferentemente de intelectuais orgânicos do trabalho, que desejam manter o sistema de classificação de ocupações baseado no sistema da qualificação profissional, outros teóricos defendem, como Zarifian (2001) que a qualificação é o núcleo rígido ou duro da competência, sendo esta maior e mais abrangente do que a primeira, e, neste caso, caberá à competência um papel maior no sistema de classificação de ocupações e de atribuição de postos de trabalho.

Nesta tese, como posição do autor, são defendidas três premissas sobre este tema: a primeira, é a de que a qualificação teve sua posição privilegiada como uma concepção de formação e de classificação ocupacional abalada e bastante modificada pela lógica das competências; a segunda premissa é a de que tanto a competência quanto a capacidade (SEN, 2000), tema discutido noutra parte deste texto, vêm para ficar no rol de conceitos e referências para a educação, formação profissional e como referências fundamentais para o mundo produtivo, em especial a primeira; como terceira premissa, cabe dizer que nem a qualificação ou a competência é melhor ou maior do que a outra: trata-se de concepções e conceitos distintos que, caso haja abertura teórica, podem ser apropriados como complementares ou suplementares um em relação ao outro.

Quanto a esta última premissa, entende-se ainda que não é apropriado eleger *apriori* quer a qualificação quer a competência como elemento mais abrangente ou central da díade. Partindo do raciocínio baseado na categorias filosófico-marxianas da essência, do tempo, do espaço(-institucional) e das relações sociais (elementos espaço-institucionais, inclusive a família, e sócio-educativo-cultural), pode-se afirmar que tanto a

categoria teórica qualificação quanto a categoria teórica competência só são possíveis de se estruturarem a *posteriori* na vida de um indivíduo se as suas bases forem semeadas no sujeito desde a sua mais tenra infância: nesse sentido, pode-se falar de qualificações e competências de base adquiridas na infância.

Portanto, a pergunta mais coerente não deveria ser: - Qual é mais importante, a qualificação ou a competência? Não deve também ser a contraposição entre essas duas correntes teóricas: - Qualificação X Competência! O encaminhamento mais propositivo será o de identificar tanto um elemento quanto outro da díade e estabelecer as bases de maximização de sua cooperação, complementação, suplementação e/ou contradição, no sentido de promover um indivíduo livre e formado de modo pedagógico e tecnologicamente avançado para que este faça frente aos desafios que enfrentará no seio da sociedade contemporânea e no mundo produtivo. É desnecessário dizer que a variável principal nessa discussão não me parece os termos da díade, ambas as quais trazem contribuições para os intelectuais orgânicos, caso delas se apropriem coerentemente, mas sim a escolha do eixo teórico central do pesquisador e educador que lhe dará específica visão de mundo coerente com a referida teoria e autor(es).

Antes de iniciar a discussão teórica sobre o debate qualificação X competência, apresenta-se alguns exemplos de classificações baseadas no modelo clássico das qualificações profissionais regulamentadas por lei ou não. Deve-se ter em mente, por exemplo, que a profissão de técnico industrial e técnico administrativo de nível médio são profissões constantes nos índices de classificação de ocupação, bem como são regulamentadas por lei específica.

Ilustração de classificações baseadas no modelo das qualificações e ocupações nacionais e internacionais

Do ponto de vista das classificações de ocupações, são diversas as normas e tipos de classificação de ocupações existentes no mundo. Elas podem distribuir-se em classificações baseadas em classes sociais de sujeitos ou em estratos mais ou menos homogêneos de grupos de atividades ou ocupações semelhantes. Segundo Hauser & Warren (2008), Otis Dudley Duncan, por exemplo, criou a primeira classificação socioeconômica: o *Socioeconomic Index of Occupational Status* - SEI - em 1961. Depois desta, muitas outras foram criadas a exemplo do *Standard International Socio-Economic Index of occupational status* (ISEI) de Gazenboon, De Graaff e Treiman (1992).

No Brasil, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em parceria com diversas organizações da sociedade civil, organizou e apresentou a atual **Classificação Brasileira de Ocupações**.

Esta classificação, por definição do Ministério do Trabalho, **denominada de "CBO** é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos [profissões] e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho" (BRASIL, 2002, seção de teoria).

Na atual classificação de ocupações, que substitui a de 1994, uma ocupação é definida como,

um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. O que existe no mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho (autônomo, por exemplo). Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas. O título ocupacional [entenda-se aqui como o conceito de profissão], em uma classificação, surge da agregação de situações similares de emprego e/ou trabalho. (Brasil/ MTE, 2002, p.1)

Para a CBO uma profissão se constitui em um título ou nome específico dado a uma ou a um conjunto de ocupações, reconhecidas e reclamadas pela sociedade civil, as quais possuem certa identidade, sujeitos que as exercem comumente, procedimentos específicos, técnicas e instrumentos de trabalho padronizados e de uso bem determinado, podendo ser uma profissão regulamentada por lei ou não. As ocupações de técnico industrial e técnico em Administração, ambos de escolaridade média, são dois exemplos de profissões regulamentadas.

Além do conceito de ocupação e de profissão, a CBO define o emprego ou situação de trabalho como "um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício" (BRASIL, 2002, p.). O emprego ou situação de trabalho é a unidade estatística da CBO.

Por fim, cabe ressaltar que, na esteira dessas distinções conceituais, do ponto de vista dos estudos em estratificação social, para Robert Hauser & John Warren é importante a distinção entre emprego e ocupação: para estes, "um emprego é um específico e algumas vezes único conjunto ou pacote de atividades conduzidas por uma pessoa na expectativa de retorno como remuneração econômica. Uma ocupação é uma

categoria abstrata usada para agrupar e classificar empregos" Hauser & Warren (2008, p.214, tradução nossa)¹⁰⁰

O debate qualificação X competência

A transição da escola para o mundo do trabalho se insere em cenários nos quais se encontram os mercados produtivos nacional e mundial, sujeitos a mudanças globais cada vez mais rápidas (HOBBSAWM, 1995), com repercussões diretas nas relações industriais, inclusive na demanda por força de trabalho qualificada e na sua oferta, enfim, na relação escola – mundo do trabalho.

Conforme Pochmann (1999) e Laudares & Tomasi (2003) são inegáveis as mudanças pelas quais vêm passando os setores produtivos, com repercussões importantes para os sistemas de produção adotados na sociedade capitalista desde a reestruturação produtiva da década de 1990. Os sistemas estão, em grande medida, ligados à aplicação do chamado modelo de competências, que, desde a década de 1980, se apresenta como um modelo em substituição ao de qualificação (HIRATA, 1994; ZARIFIAN, 2001; TARTUCE, 2004).

As discussões relativas à qualificação e formação profissional têm ocupado um espaço no debate acadêmico desde os anos 1940 do século passado. Mais recentemente, a partir das décadas de 1970 e 1980, ganham relevância as discussões relativas à competência.

Ao analisar a mudança na abordagem do conceito de qualificação para o de da competência, Zarifian (2001) se reporta ao *Mouvement des Entreprises de France* (MEDEF), extinto *Conseil National du Patronat Français* (CNPF), dizendo que este definiu a competência como

(...) uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir (ZARIFIAN, 2001: p. 66).

O autor considera que se trata de um momento fundamental, em que ocorre a transferência da competência do emprego para o indivíduo. Ela "se manifesta e é avaliada quando de sua utilização profissional (na relação prática do indivíduo com a

¹⁰⁰ Hauser & Warren (2008, p.213-218).

situação profissional, logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência)" (ZARIFIAN, 2001: p. 66).

A partir de críticas às limitações da definição do MEDEF, Zarifian (2001) busca apresentar uma definição mais ampla da noção de competência que permita aos sujeitos mobilizá-la em campo, no local de sua atividade, no movimento das relações sociais. Para ele, a competência está ligada ao conceito de indivíduo e se funda sobre três elementos essenciais: *événement*², serviço e comunicação.

A partir dessas primeiras considerações, pode-se apreender parte da direção adotada por ele no trato com a questão da qualificação e da competência: a) seu foco é a empresa e a sua demanda em relação a que?; b) busca distinguir os termos *qualificação* e *competência*; c) já aponta para a autonomia relativa e individualização do trabalhador; d) ressalta a crescente autonomia da empresa para "certificar" as competências; e) destaca que esta se manifesta em situações práticas do ambiente de trabalho; f) aponta para a ideia de *situação*, que será preenchida de significado e relacionada ao conceito de *événement*¹⁰¹, e, por fim, g) o autor trata da temática *qualificação competência* do ponto de vista empresarial.

O autor trata o conceito de "evento" a partir da automatização dos processos industriais. A pergunta que ele se faz é: como se reposiciona a atividade humana diante das mudanças rápidas nos sistemas produtivos? Sua resposta é a de que a atividade humana se reposiciona *no confronto com eventos*. Segundo ele, *evento*,

é o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua autoregulação. [...] São as panes, os desvios da qualidade, os materiais que faltam, as mudanças imprevistas na programação de fabricação, uma encomenda repentina de um cliente etc. Em resumo, tudo o que chamamos de acaso (ZARIFIAN, 2001: p. 41).

O que se depreende da definição de Zarifian (2001) sobre "evento" é que, para além dos esforços de controlar o processo de trabalho, o capitalismo também quer ter domínio sobre o imprevisto, o anômico, o imponderável, em uma busca sem fim do empresariado por maior produtividade e competitividade. Com base nessa compreensão, o autor propõe ao trabalhador ficar atento aos eventos, "enfrentá-los com sucesso, dominando o evento, permitindo que a produção seja retomada de acordo com os critérios previstos" pela direção da organização (ZARIFIAN, 2001: p. 41). O evento,

¹⁰¹ Événement: termo francês que, segundo TOMASI (2004), melhor se traduz por acontecimento. Outros autores, inclusive os tradutores da presente obra de ZARIFIAN, traduzem por evento.

antes, durante e depois de sua ocorrência, guarda a possibilidade de aprendizagem para o trabalhador que neles reflete. Trata-se de uma aprendizagem em um circuito completo e dinâmico, fundada na atividade humana. A importância do evento e os momentos de seu enfrentamento, por parte do trabalhador, se dão, por um lado, no próprio sistema de produção em seu fluxo contínuo, e, por outro, a partir dos acasos que ocorrem no sistema produtivo, nas relações industriais e/ou com o cliente.

Um outro conceito adotado por Zarifian para ajudar os trabalhadores a enfrentar o "evento" é o de comunicação. Trata-se, para ele, de um processo para estabelecer ou construir um entendimento mútuo, pactos "recíprocos e bases de compromisso que serão garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto" (ZARIFIAN, 2001, p. 45).

O comunicar-se implica entender os problemas e as obrigações mútuos: a interdependência, a complementaridade e a solidariedade das ações. Implica também entender a si mesmo, avaliando os efeitos de sua própria ação sobre os outros. Comunicar-se é ser capaz de acordar os objetivos de ação e assumi-los em conjunto, bem como estabelecer as regras que vão reger a relação comunicativa expressa nas ações humanas. Finalmente, é compartilhar "normas mínimas de justiça, que permitam acesso igualitário à informação e uma distribuição eqüitativa de seus benefícios." O que não se constitui em fim da hierarquia, segundo o autor. (ZARIFIAN, 2001: p. 45, 46)

O autor não nega o conflito entre os atores na produção, uma vez que reconhece que a relação capitalista é eivada de interesses. Ele é contra a negação da dissensão. Defende que os conflitos sejam elaborados de maneira autêntica na prática comunicativa, objetivando sua assunção em pactos compartilhados e não na sua ocultação em consensos forçados. O que ele defende também é, pelo lado positivo, que se estabeleçam relações cordiais restritas à esfera profissional, na qual, segundo ele, a comunicação se expresse pela implicação baseada em "um acordo inscrito na racionalidade prática [na qual] é perfeitamente possível compartilhar as implicações de atividades profissionais sem compartilhar os mesmos valores" (ZARIFIAN, 2001: p. 75). Afirmação que permite uma crítica por simplificar as conseqüências das cisões entre a ação humana e seus fundamentos éticos e valorativos. Contudo, é fundamentalmente nessa perspectiva que o autor pretende que se dêem as relações entre trabalhadores, organização e clientes.

Para Zarifian, no Taylorismo não é possível estabelecer uma comunicação bem-sucedida devido à disparidade hierárquica. O autor enumera pontos nos quais

a ruptura com a visão taylorista é virtualmente radical: onde o taylorismo isolava (em cada posto, em cada função) e dividia (a cada um, um

fragmento específico de responsabilidade, um território segmentado), a comunicação em torno dos eventos e do serviço aproxima e leva a compartilhar (os saberes, as ações, as responsabilidades, as avaliações) (ZARIFIAN, 2001: p. 56, grifos do autor).

De acordo com Zafirian, o trabalho moderno implica gerar um serviço: *Trabalhar é gerar um serviço, ou seja, é uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatários do serviço (o cliente, no setor privado, o usuário, no setor público).* [...] Trata-se de perceber que o conceito de serviço concerne ao trabalho moderno, qualquer que seja o setor de atividade (terciário, indústria, agricultura) (ZARIFIAN, 2001: p. 48, grifos do autor).

Serviço é aquilo que é efetivamente oferecido a um cliente-usuário, modificando sua condição presente ou sua atividade. É o fim último da organização, justificando sua existência e sua sobrevivência, assim como o emprego dos assalariados que nela trabalham.

O conceito de serviço tem relação com o de comunicação, na medida em que permite uma aproximação entre a organização e o trabalhador, por um lado, e o cliente, por outro. A relação entre esses sujeitos sociais se dá, não tão somente pelo produto entregue em si, como elemento mediador, mas sim por um serviço. Esse acrescenta componentes novos ao processo tais como: comunicação constante entre cliente/usuário para validação de qualidade da prestação de serviço; uma nova dimensão para os setores envolvidos com a pós-venda e, igualmente, para o setor de planejamento e desenvolvimento de novos produtos.

Segundo o autor, na empresa industrial tradicional, a lógica do produto se funda na quantidade de itens vendidos, fluxo e produtividade. Contrariamente, na lógica do serviço, o foco se desloca para a "qualidade da compreensão do problema do cliente e, portanto, a qualidade da resposta que lhe é dada." (ZARIFIAN, 2001: p. 54). Nessa última, a ênfase incide na qualidade de um serviço prestado a um cliente que responde à organização como usuário. O cliente deve participar assim da co-produção e da avaliação do serviço. A empresa, por sua vez, "deve trabalhar as expectativas do cliente, [...] tentar antecipar-se a elas, [...] expressar o que lhe parece possível oferecer a um custo razoável, [...] acompanhar e avaliar os efeitos em toda a duração da prestação de serviço" (ZARIFIAN, 2001: p. 54).

Zarifian propõe a sua definição tripartite de competência, pedindo que se observe com atenção os verbos e a abertura para a autonomia, responsabilidade e comprometimento do indivíduo.

O autor afirma que “a competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001: p. 68, grifos do autor). Nessa primeira formulação, dirigida fundamentalmente à organização do trabalho, segundo ele, estabelece-se o distanciamento do modelo taylorista-fordista prescritivo, a possibilidade de reconhecimento de um lugar de autonomia para o trabalhador e de automobilização do indivíduo. O autor distingue, nesse ponto, a significado da palavra *situação* da de *emprego*, afirmando que aquela comporta elementos objetivos *ad hoc*, os dados da situação, implicações que fornecem orientação, remetendo à tomada de responsabilidade e, finalmente, refletindo a subjetividade do indivíduo ao apreendê-la, enfrentá-la, determinando suas ações em decorrência dela.

Em uma segunda abordagem, dentro do conceito de situação supracitado, “a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001: p. 72, grifos do autor). Segundo o autor, essa segunda abordagem enfatiza o processo de aprendizagem, considerado essencial no atuar, numa situação dada, com competência.

Por fim, numa terceira abordagem, Zarifian situa, em sua definição, a competência como “a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, e a faculdade de fazer com esses atores compartilhem as implicações de suas ações, e fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001: p. 74). O autor destaca aqui o aspecto agregador da noção de competência, a capacidade de seu detentor de articular e mobilizar outros atores, atuando como coordenador, estimulando-os a manifestar, de maneira o mais espontânea possível, seu comprometimento nas e com as situações de trabalho.

Para Zarifian (2001), é através dessas três abordagens complementares que será possível apreender a competência e, logo, mobilizá-la conscientemente.

O autor discerne um núcleo mais estável da noção de competência, bem como um campo mais fluído da mesma denominado de competência-ação. Esta última é definida no sentido mais dinâmico da noção de competência, “mais flexível, mais associado a situações concretas e carregadas de eventos” (ZARIFIAN, 2001: p. 187). É a parte vinculada ao imprevisto e imponderável nas situações de trabalho.

A parte mais estável e duradoura da noção de competência, sua definição de qualificação profissional, seria constituída pela associação entre saberes gerais e profissionais e competências de fundo, em que

os saberes gerais e profissionais que servem de referência a dado universo profissional; e as competências de fundo que permitem, ao mesmo tempo, adquirir e mobilizar ativamente esses saberes, competências que dependem, como dissemos, das práticas “comunicacionais”, da reflexão e da civilidade (ZARIFIAN, 2001: p. 187, 188).

Centro dos sistemas de classificação ocupacional, na perspectiva do autor, incluindo a noção de competência, fundamentalmente o núcleo estável desta, a noção de qualificação¹⁰² profissional cumpre um duplo papel: em primeiro lugar, ser a garantia de “certa ordem social e de mecanismos de regulação [...]. Deve servir [...] para estabelecer uma hierarquia social, legítima e legal entre grupos de assalariados” Zarifian (2001: p. 188). Seu conteúdo precisa ser negociado pelos atores institucionais.

Em segundo lugar, “essa qualificação deve dar conta das implicações centrais da lógica competência, e, em particular, das implicações das organizações, [estabelecendo] um vínculo razoável entre economia dos saberes, de um lado, e economia do serviço, do outro” (Op. cit.). O autor destaca que essa qualificação sempre se funda na assimilação de conhecimentos formalizados, generalizáveis e transmissíveis, orientados para as situações-problema da produção de serviço real. Essa qualificação pode ser adquirida no interior do sistema educacional, por experiência profissional, ou pela associação dos dois modos.

Para o autor, o que realmente importa na competência não é a posse de um saber ou das competências de fundo, mas “a sua utilização efetiva sob ‘iniciativa’ e a previsão de suas conseqüências diretas” Zarifian (2001: p. 193). O autor aqui enfatiza a competência-ação como elemento principal ou fundamental no enfrentamento empresarial e laboral das situações de trabalho nas organizações.

Zarifian propõe dois planos articuláveis que permitem responder à necessidade de montar um sistema de classificação nas organizações. O primeiro é o *plano da qualificação profissional*, no qual o indivíduo humano é representativo de um grupo sócio-profissional, selecionado com base no critério de *situações-tipo*. O segundo plano é o da *competência*, no qual o indivíduo não é o representante de um grupo, mas representa a si mesmo. Neste plano, “o indivíduo é considerado em sua singularidade e em sua confrontação com a dimensão de evento e inovadora das situações profissionais,

¹⁰² Zarifian agradece textualmente a Yves Lichtenberger e atribui a este a diferenciação entre *qualificação* e *competência* aqui expressas.

em face dos problemas concretos de eficiência” Zarifian (2001: p. 192). Um modo duplo de inserção social.

Todo esse sistema deve contar com o apoio daquilo que Zarifian (2001) denomina de *reconhecimento*. Fundamental para a eficácia do exercício da qualificação e do núcleo estável da competência, trata-se da garantia social, do apoio dos pares e do suporte cognitivo coletivo que pode ser disponibilizado para um sujeito trabalhador, o qual lhe permite manifestar sua qualificação e competência, principalmente o elemento dinâmico desta, a competência-ação, no enfrentamento do evento, do imprevisto.

Segundo Zarifian (2001) as organizações podem ser classificadas como *qualificadas* ou *qualificantes*.

Uma empresa pode ser classificada como *qualificada* quando enfatiza e valoriza o saber estabelecido. Segundo (LEITE, 1994: p. 77), a qual se baseia em Zarifian (1990), trata-se de “organizações em processo de modernização”. A autora acrescenta, contudo, que apesar dessa modernização física e gerencial, as organizações qualificadas não dão um passo além, no sentido de criar um espaço do “aprender”, ficando restritas aquele lócus correspondente ao “saber”. Por outro lado, a empresa *qualificante* se estabelece na medida em que cresce em simplicidade e transparência, fornecendo atenção muito maior e sistemática aos elementos educativos da organização. É uma organização “que ensina”, que facilita o desenvolvimento de competências e a aprendizagem profissional. A atividade em uma empresa qualificante se baseia em uma série ou cadeia de eventos em uma situação dada, diferentemente da série de operações típica do taylorismo. Leite (1994) ressalta que, para as empresas qualificantes, a modernização se constitui em um processo de melhoria contínua, onde o aprendizado é atividade humana continuada, fundada na realidade do negócio empresarial.

Para Zarifian (2001), são duas as maneiras pelas quais a organização pode manifestar esse caráter qualificante: a primeira, pela ênfase na aquisição de rotinas e de hábitos de trabalho pertinentes às situações de trabalho a que o profissional enfrenta. Esse aprendizado exige do trabalhador uma postura ativa, no sentido de ele apreender, pela reflexão sobre sua atividade e a alheia, as práticas consideradas mais adequadas ao ambiente de trabalho onde está lotado. A estabilidade e previsibilidade do ambiente organizacional é condição *sine qua non* para esse tipo de aprendizagem, tornando-a mais comum em processos de trabalho tradicionais, menos dinâmicos. São organizações cujos processos são mais estáveis e guardam maior constância no espaço e no tempo.

A segunda maneira de aprendizagem, mais sintonizada com a lógica das competências e com empresas organizadas em torno da produção enxuta, enfatiza a instabilidade e a capacidade de evolução das situações, que passam a ser percebidas como fonte e oportunidade de aprendizagem. O foco não são hábitos, mas sim a capacidade de apreensão baseada na adaptação a situações novas, cambiantes e mesmo complexas, de maneira bem sucedida. Ainda que defenda explicitamente a complementaridade dessas duas formas de aprendizagem na prática organizativa, o autor deixa transparecer seu maior interesse no tipo de aprendizagem fundado em situações instáveis, que considera como modalidade mais exigente de aprendizagem, e, nesse sentido, mais desejável, podendo trazer melhores resultados para a organização.

Zarifian (2001) apresenta algumas advertências quanto à aplicação da lógica das competências. Algumas notas são de significativo valor social.

A sua primeira advertência é a de que a plenitude da manifestação da lógica das competências, no plano da ação, só ocorre por parte do trabalhador num ambiente profissional livre de ameaças, de coação, com garantias de estabilidade de emprego e mediante percepção de remuneração condizente.

A segunda advertência aponta para o uso indevido da noção de competência, como elemento de pressão política sobre o trabalhador ou candidato a emprego. A manifestação inapropriada do poder conferido pela lógica. Trata-se do risco de se enfatizar o saber-ser como manifestação da competência do indivíduo e sua utilização antiética e pseudo-científica no recrutamento, seleção, manutenção e dispensa de pessoal.

Contrapondo à ideia do *saber-ser* (traços de personalidade e aptidões inatas e/ou estáveis do indivíduo) à *Competência Social*, o autor opta por essa última, afirmando que a mesma enfatiza o *comportamento* e as *atitudes*, "a maneira como um indivíduo apreende seu ambiente 'em situação', a maneira como se 'comporta'". A *Competência Social* se dá quando o trabalhador adota "autonomamente uma *atitude social*, enquanto do grupo a que pertence, através da *comunicação* efetiva com os outros e manifesta tal atitude a partir de uma tomada de responsabilidade" Zarifian (2001:147).

Ainda que o autor se apresente como interlocutor do capital, há em seu texto ponderações que remetem a uma preocupação sua com o uso inadequado da lógica das competências que pode causar danos à qualidade de vida do trabalhador, sua saúde e bem-estar.

De outro ponto de vista, em relação ao modelo taylorista-fordista, a concepção ou lógica das competências guarda algumas diferenças, a saber, ela busca reformular o conceito de trabalho, desloca a centralidade do processo produtivo do fluxo para o serviço: da quantidade para a qualidade e atribui uma margem maior de poder e autonomia aos trabalhadores.

Críticas ao modelo das competências

É no conjunto das obras de Marx e Gramsci (1999) que entende-se é possível fazer a crítica e aquilatar um possível lugar para a lógica das competências nas relações produtivas.

Marx, diferentemente de Gramsci, não versou diretamente sobre Educação e Qualificação, ele deixou, contudo, segundo Silva (2005), em sua teoria **do conhecimento** e de desvelamento das relações sociais e da natureza, os pressupostos fundamentais para orientar o significado da qualificação para o trabalhador, e, acima de tudo, as bases categóricas para a formação completa do homem.

O conceito de educação e qualificação em Marx, acrescente-se, decorre também, não apenas de sua **teoria da conhecimento**, mas da **classificação** dessa própria teoria, no sentido de que a mesma opta por um caminho dialético em movimento contínuo de oposição à quaisquer sistemas de exploração e alienação, de um modo seu particular de propor a emancipação humana de uma maneira progressista ousada e dificilmente vista em outras teorias, denominadas de reprodutivistas.

As críticas a seguir são fundamentalmente baseadas nos pressupostos de Marx.

As críticas mais contundentes ao pensamento de Zarifian (2001) são apontadas por Hirata (1994) e Ramos (2001). Hirata questiona a mudança que o autor alega estar ocorrendo no mundo do trabalho em favor da *lógica das competências*, uma vez que, contrariamente a esse raciocínio, para vários críticos a grande maioria das organizações permanece na lógica do posto de trabalho e que a lógica das competências é ainda uma tendência não confirmada. Hirata relata que a adoção do modelo de competências pelas organizações se faz ainda comumente de modo incompleto, mantendo partes da instituição sob a lógica do posto de trabalho. Ela indica também que duas lógicas de gestão na mesma organização pode gerar desigualdades, exclusões e privilégios no trato com os trabalhadores, contrapondo-os uns aos outros.

Por fim, Hirata (1994) alerta para os riscos de se substituir a noção de qualificação pela de competência, haja vista ser em torno da primeira que se têm construído há décadas as relações entre capital e trabalho. Além disso, a *noção de competência* é ainda frágil e pouco consistente, inclusive no que se refere à sua conceituação.

O processo de flexibilização das relações de trabalho que é componente da lógica das competências traz um problema adicional, pois põe em risco as os ganhos e conquistas obtidas sob a lógica da qualificação frente ao *Estado* e ao *capital*.

Ramos (2001), neste sentido, em sua tese de doutorado, afirma que a noção de competência não substitui o conceito de qualificação, mas o desloca dialeticamente para um plano secundário. Desse modo a competência busca se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-capital-educação em detrimento de conceito mais antigo: o de *qualificação*. A autora destaca ainda que isso privilegia a individualização do trabalhador frente ao capital, ao mesmo tempo em que promove o enfraquecimento de suas redes sociais de proteção trabalhistas.

Outra crítica, formulada por este doutorando, diz respeito à concepção de que a lógica das competências veio a serviço da intensificação do trabalho industrial, favorecendo o interesse do capital pelo aumento da mais-valia relativa, tanto em termos de métodos e técnicas quanto de base técnica. Essa intensificação, agora em modelos flexíveis, na esteira do que fez o Taylorismo-fordismo também está baseada na ideia de “supressão das porosidades na jornada de trabalho [...], o que concorre com e nada fica a dever aos métodos tayloristas de organização” (FERREIRA *et. al.*, 1993: p.1).

Por fim, quanto à formação educacional, a transição e inserção do profissional na atividade produtiva, a lógica das competências mais que “estimula” a auto-formação a partir do discurso da empregabilidade, fundada na ideia de que o trabalhador é aquele que deve se responsabilizar “pela obtenção e manutenção de seu emprego, através de um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento” (ARANHA, 2001: p.281).

Em sua dissertação de mestrado, Tartuce (2004) afirma que os pais fundadores da Sociologia do Trabalho na França, Georges Friedmann e Pierre Naville, foram os primeiros a refletir sobre o conceito de qualificação naquela sociedade. Segundo a autora, Friedmann tinha uma concepção mais reduzida de qualificação, “relacionada principalmente à complexidade da tarefa e à posse de saberes exigidos para desenvolvê-la; ou seja, à qualidade [natureza] do trabalho e ao tempo de formação necessário para

realizá-lo” Essa concepção foi denominada de "essencialista" ou "substancialista", uma vez que essa abordagem parte da “qualidade e da complexidade das tarefas para chegar aos atributos dos trabalhadores necessários para desempenhá-las” (TARTUCE, 2004, p.362). Ampliando a concepção de qualificação, Naville opõe à visão friedmaniana, o que se denominou de visão “relativista”, que não concebe a qualificação como o par “*qualificação do trabalho – conteúdo técnico do trabalho*”, de um lado, e a “*qualificação do trabalhador – o conteúdo do saber e 'saber fazer'*” deste, de outro, mas sim, “como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos” (TARTUCE, 2004, p. 362). Tartuce (2004), considera que Zarifian considera a definição de qualificação limitada porque a toma no sentido de Friedmann e não na perspectiva relacional de Naville, onde a qualificação manifesta tanto sua dimensão individual quanto social.

Buscando ampliar o entendimento sobre o termo, Hirata (1994, p.132) aponta igualmente o conceito de qualificação como “um dos conceitos-chave da sociologia do trabalho francesa, desde os seus primórdios (cf. NAVILLE, 1956)”. A autora destaca que, para alguns autores, a ideia de relação social é um elemento definidor e essencial desse conceito. Em sua explanação ela destaca que esses autores salientaram a multidimensionalidade do conceito de qualificação, a saber:

qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho, e que serve de base ao sistema de classificações na França; qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera - essa dimensão da noção de qualificação sendo, por sua vez, susceptível de decomposição em "qualificação real" (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais) e "qualificação operatória" ("potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho", cf. M. Saily in A. Lerolle, 1992: 7); finalmente, a dimensão da qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (HIRATA 1994, p. 132, 133)

A autora procura divisar as diferenças entre qualificação e competência, a partir de alguns pressupostos: primeiro que a noção de competência corresponderia ao modelo de produção pós-taylorista de organização do trabalho e de gestão da produção, tendo sua origem associada à crise da noção de postos de trabalho (ZARIFIAN, 2001), e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. Em segundo lugar, ela deixa transparecer as fragilidades da noção de competência e denuncia que o mercado produtivo tem proposto e imposto essa ideia, ainda que não consiga, como quer, uma difusão absoluta da noção.

Enfatizando a instabilidade como marco da produção, nas relações capitalistas atuais, ela destaca que na empresa pós-taylorista,

"a qualificação, correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer" (P. Rolle, 1985: 35), na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho se sucede *"um estado instável da distribuição de tarefas"* onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes. [...] A imprecisão – o avesso mesmo da codificação que representa a classificação (dos cargos) – marca, assim, a noção de competência. Como diz A. Lerolle (1992: 5) "Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por "saber-ser" (HIRATA 1994, p. 133, grifos no original).

Por fim, baseando-se em concepções de Zarifian (1992) sobre competência, a autora afirma que esta remete a um sujeito e a uma subjetividade, convidando à indagação acerca dos pressupostos ou constituintes das condições (inter)subjetivas da produção.

Como ilustração da perda de qualificação possível a um segmento profissional, Braverman (1987) afirma que "meio século de comentário sobre a gerência científica não teve êxito em dar formulação do assunto melhor que esta" e cita trecho extraído do *International Molders Journal*, no qual se lê que:

O grande patrimônio do trabalhador assalariado tem sido o seu ofício. Em geral, pensamos no ofício como a capacidade para manipular destramente as ferramentas e materiais de um ofício ou profissão. Mas o *verdadeiro ofício* é muito mais que isto. O elemento realmente essencial nele *não é a perícia manual ou a destreza*, mas alguma *coisa armazenada na mente* do trabalhador. Este algo é em parte o profundo conhecimento do caráter e usos das ferramentas, materiais e processos do ofício, que a tradição e experiência deram ao trabalhador. Mas, além e acima disso, *é o conhecimento que o capacita a compreender e superar* as dificuldades que constantemente surgem e variam não apenas nas ferramentas e materiais, mas nas condições em que o trabalho deve ser feito. (BRAVERMAN, 1987, p.121, 122, grifos nossos)

O anônimo autor desse editorial relaciona, de um lado, conhecimento artesanal do trabalhador, sua autonomia no processo de trabalho e sua experiência e, de outro lado, aquilo que Zarifian (2001) denomina de enfrentamento de *eventos* (o imponderável, o acaso, a pane) em *situações* reais de trabalho (nesse editorial expressas por *capacidade de compreender e superar dificuldades que constantemente surgem e variam...*). Finalmente, o editorial acentua a separação entre o *conhecimento do ofício* e *destreza no ofício* que considera como a forma mais perigosa dessa separação; a saber, que

a junção de todos esses conhecimentos esparsos dos ofícios, sua sistematização e concentração nas mãos do empregador e depois a distribuição dele apenas sob forma de instruções pormenorizadas, dando a

cada trabalhador somente o conhecimento exigido para a execução de determinada e relativamente minúscula tarefa. Este processo, é claro, separa destreza e conhecimento até em sua estreita relação. Quando se completa, o trabalhador já não é mais um profissional em sentido algum, mas uma ferramenta humana da gerência. (BRAVERMAN, 1987, p. 122).

O cenário descrito pelo autor anônimo e relatado por Braverman (1987) trata de uma parte da realidade do artesão e do trabalhador assalariado no período anterior ao século XX e durante a instauração do taylorismo.

1.7 Teoria das capacidades e suas limitações: uma teoria da liberdade e da escolha como pressuposto do desenvolvimento social

Ao iniciar esta seção, considera-se importante frisar uma premissa básica do autor da tese: a teoria das competências e a teoria das capacidades estão adquirindo cada vez maior penetração social e econômica, e, ao que tudo indica, vieram para ficar por talvez um longo tempo. Nesse sentido, cabe que os segmentos mais progressistas e críticos da sociedade civil o estar atentos aos pressupostos dessas concepções teóricas, bem como sejam capazes de investigar todos os aspectos desses e de outros movimentos mais ou menos (neo)liberais, apropriar-se de seus conceitos naquilo que cabe fazê-lo e expurgá-los ou mitigar seus aspectos mais danosos para o sujeito social (jovem, estudante, trabalhador etc., por exemplo), assumindo (o fardo, por vezes difícil) a liderança do processo, em uma perspectiva de busca de consenso e de alcance da hegemonia na perspectiva gramsciana por parte grupos progressistas e histórico-críticos, em muitos casos, por ora, subalternos.

Este estudo sobre as capacidades foi sugerido pelo orientador italiano, por ocasião da VII *Summer School*, em Veneza-Mestre - Itália. Na ocasião, foi mútua a convicção de que uma análise desta teoria era necessária como elemento de discussão em relação à lógica das competências, bem como na premissa da necessidade de se prover maior liberdade ao indivíduo e aos grupos sociais para que estes promovam seu "desenvolvimento como liberdade" (SEN, 1999; 2000). Para tanto, de fato, inclusive no caso presente dos técnicos de escolaridade média, há que se remover obstáculos ao desenvolvimento individual, manifestos pelas variáveis da miséria, da pobreza, da violência, do não acesso aos bens e serviços mínimos de qualidade e essenciais à vida, bem como, de outro lado, a eliminação da opressão, da opulência e da riqueza exagerada ou extrema.

O tema da *Summer School* era: *Capability: Competence, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Neste seminário apresentou-se e discutiu-se o

conceito de capacidade frente a um grande número de pesquisadores e pós-graduandos. O encontro aconteceu de 6 a 8 de setembro de 2012 e buscou fazer, conforme folheto de divulgação do evento, um

chamado à necessidade de analisar a fundo o conceito de capacidade introduzido por Amartya Sen no debate internacional. Para as ciências da formação se trata de uma ocasião importante, no sentido que substitui a ótica funcionalística e economicista vigente por uma perspectiva humanística de processo e projeto (SIREF SUMMER SCHOOL, 2012).

Relacionando esta teoria ao objeto de pesquisa, nos surveys foi perguntado frequentemente aos respondentes evadidos e diplomados o porquê (causal ou de associação) de sua escolha por permanecer ou abandonar seu curso técnico. Como vistas a basear teoricamente alguns condicionantes que agem sobre a escolha do indivíduo e auxiliar na análise e interpretação dos resultados dos microdados dos dois surveys, é apresentada nesta seção uma inovadora teoria sobre a escolha, a liberdade e os obstáculos à livre ação do sujeito fruto das reflexões do Dr. Amartya Sen (1999; 2000), prêmio Nobel de economia.

Portanto, a presente tese de doutorado pretende se beneficiar das reflexões teóricas do professor Sen para esclarecer e explicar as possibilidades e limitações políticas, sociais e econômicas comuns que atuam sobre a vontade do sujeito de pesquisa, suas escolhas, suas decisões e sobre as margens ou amplitudes de liberdade de escolha que esse jovem cidadão e estudante tem em sua carreira escolar. As considerações desse teórico serão incorporadas nas análises, interpretações e conclusões desta tese de doutorado.

De modo sintético, entende-se que a teoria das capacidades de Amartya Sen pode contribuir com esta tese de doutoramento nos seguintes pontos: 1) auxiliar na identificação de limitações gerais à escolha do sujeito de pesquisa; 2) em especial, às limitações impostas por instituições ao sujeito investigado: Estado, Escola Média; mercado capitalista, em especial, o financeiro etc.; 3) uma teoria sobre a categoria liberdade de escolha que embase teoricamente e proponha elementos explicativos para parte do objeto da tese, em especial aqueles vinculados às questões de escolha ou de motivos de escolha, abandono e conclusão expressas nos instrumentos dos surveys - questionários.

Amartya Sen, a teoria das Capacidades e o desenvolvimento social

Discute-se centralmente, nesta parte do capítulo, as considerações teóricas de Amartya Kumar Sen, em especial, as de seu livro "*Development as Freedom*" (SEN,

1999; 2000). Outros livros e alguns de seus artigos, bem como de outros renomados autores vinculados ao tema da capacidade também são citados e discutidos, ainda que de modo complementar.

Nascido em Santiniketan, cidade localizada a 180 Km de Calcutá, no oriente da Índia, Amartya Sen foi laureado com o prêmio Nobel de Economia em 1998 devido a suas pesquisas no campo do desenvolvimento social, das decisões sociais e do "Welfare State"¹⁰³.

Este autor, ainda que de alinhamento liberal, questiona o fato de haver no mundo lado a lado duas realidades gritantemente contraditórias: imensa opressão, miséria, privação de necessidades fundamentais e de emancipação do ser humano, convivendo ao lado de extraordinária opulência e fartura de todos os benefícios sociais indispensáveis ao desenvolvimento humano para um seleto grupo de pessoas.

A proposta central de sua teoria, denominada de teoria das *capabilidades*, centra-se na ideia de que o desenvolvimento de um país é provido na medida em que este não impede e/ou oferece oportunidades de decisão a cada um de seus cidadãos, permitindo a essas pessoas a tomada de decisões dentro de um quadro que o autor denomina de *capabilidade*, a saber, um referencial pessoal de substantiva liberdade de escolha para conduzir e usufruir livremente um seu determinado estilo ou tipo de vida que lhe apraz.

Como nesta tese de doutorado avalia-se também a decisão social de jovens por uma dada formação técnica e/ou ocupação produtiva, o objetivo último da análise teórica nesta seção é pensar as bases de aplicação dos conceitos vinculados à teoria das capacidades de Sen, especialmente no sentido de explicar e melhor compreender os padrões condicionantes de decisão do jovem respondente que abandona ou conclui o Ensino Médio Profissional em escolas da RFEP, ou seja, no desenvolvimento metodológico e interpretativo desta tese.

A importância da obra de Sen para a presente investigação de doutorado reside no fato de que este autor trabalha com conceitos muito caros a atual tese, tais como: liberdade (individual), escolha (formativa ou ocupacional), oportunidade, utilidade, qualidade de vida, desenvolvimento em vários níveis sociais e políticos. Estes conceitos formam uma trama na qual o jovem evadido e/ou diplomado vivencia sua transição

¹⁰³ Também denominado de Estado do Bem Estar Social, não se trata de uma economia estatizada, mas é uma visão de economia de "livre-empresa ou de livre-mercado" no qual Estado tem elevada participação ao promover a distribuição dos benefícios sociais a todos os seus cidadãos, bem como tem a função de garantir padrões de vida mínimos a todos e controlar o ciclo de produção e de desenvolvimento econômico à vista de seus custos e das rendas sociais possivelmente geradas.

escola trabalho, toma decisões centrais para seu presente e por vir, assim como determina as configurações presentes e futuras de sua inserção e situação ocupacional.

Como introdução, entende-se nesta tese que capacidade é a substantiva liberdade de escolha disponível a uma pessoa para conduzir e usufruir livremente um seu determinado estilo ou tipo de vida que a mesma tem "razão" para valorizar e que a seu entender lhe confere vantagens individuais e coletivas. Esta definição não pressupõe, como poderia transparecer, detrimento dos interesses grupais e/ou coletivos a que esta pessoa esteja vinculada.

As bases filosóficas deste autor são encontradas na Filosofia pragmatista e no utilitarismo (SEN & WILLIAMS, 1982; SEN, 1997; WILLIAMS, 2005).

Sen trabalhou com inúmeros colaboradores, com destaque para Martha Nussbaum (2000), na década de 1980, considerada autora importantíssima na construção dos conceitos de capacidade e de qualidade de vida. Outro destaque vai para a colaboração de sua esposa, Emma Rothschild, a partir do trabalho desta sobre Adam Smith, o qual intensificou certa vertente metodológica smithiana de um seu livro que ora é discutido nesta tese (SEN, 2000).

Amartya Kumar Sen é economista e um dos objetivos centrais de suas investigações é desenvolver uma teoria geral sobre o desenvolvimento humano, em suas mais diversas formas e expressões, bem como identificar as razões práticas que o fundamentam e podem contribuir para a elaboração de políticas públicas.

Uma de suas obras centrais "Development as Freedom" (SEN, 2000) gira em torno de cinco liberdades instrumentais que são tomadas como centrais e cujos papéis e inter-relações são entendidas como disposições sociais e/ou institucionais que promovem de uma forma ou de outra a expansão e a garantia das liberdades substantivas dos indivíduos tomados como agentes ativos de mudanças. Estas liberdades instrumentais essenciais são: **oportunidades econômicas, liberdades políticas, facilidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora.**

Seu livro de 2000 foi compilado a partir de seis conferências que o autor ministrou entre 1996 e 1997 enquanto membro da presidência do Banco Mundial. Ainda que nos quadros desta instituição, o autor se diz crítico de algumas políticas e práticas deste banco e relata sua opinião de que o mesmo tem o poder de fazer o bem, mas, contudo, por vezes faz o oposto.

Na realidade, observa-se que Amartya Sen tem influenciado algumas políticas do Banco Mundial desde 2001, conforme observa Oliveira e Reis (2007) especialmente na

concepção de pobreza ligada à falta de oportunidades, baixa qualificação e insegurança física e alimentar. Ao criar em 1993, juntamente com Mahbub ul Haq, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como outros índices de medida do desenvolvimento e de desigualdade entre nações, Amartya Sen manifesta sua extensa sobre a PNUD¹⁰⁴ e sobre as políticas das Nações Unidas.

Na obra de 2000, Sen busca confrontar um problema agudo e sempre presente na história da humanidade e que em seu entendimento adquiriu proporções inimagináveis nos dois últimos séculos: um mundo de opulência X um mundo de privação, destituição e opressão extraordinárias.

O doutorando faz neste ponto uma inferência porque entende que este dilema do autor Sen esteja vinculado a sua realidade complexa e contraditória vivida no local onde nasceu e nos países onde desenvolveu suas principais atividades, a saber, na Índia, na Gra-Bretanha e nos Estados Unidos, locais onde esse contraditório extrema opulência/extrema miséria é gritante.

A teoria desenvolvida por Amartya Sen para confrontar esse dilema se denomina "capability theory" (aqui traduzida por *teoria das capacidades*). Alguns a traduzem por teoria das capacidades (ou da capacitação, em Itália), porém, nesta tese ela será denominada de teoria das **capabilidades** porque se entende ser um conceito novo que merece uma nomenclatura que a distinga do termo *capacidade* ou *capacitação* como adotadas usualmente no vernáculo.

Alguns termos centrais na teoria das capacidades são: Funcionamento, isto é, o estado pessoal, o fazer algo ou o estar desempenhando uma atividade em si mesma - ser saudável, ter um bom emprego, o andar de bicicleta, possuir um bom trabalho, sentir-se seguro, estar feliz, ter respeito próprio, por exemplo. Funcionamentos consistem em modos de ser e de fazer as coisas constitutivas de uma pessoa.

Nos termos de Sen, o *funcionamento* consiste de vários estados, situações ou coisas que um sujeito pode "[...] considerar valioso fazer ou ter. Os funcionamentos valorizados podem variar dos elementares, como ser adequadamente nutrido e livre de doenças evitáveis, a atividades ou estados pessoais muito complexos, como poder participar da vida da comunidade e ter respeito próprio" (SEN, 2000, p. 95).

Relativamente aos funcionamentos, capacidade é um espelho da liberdade que um sujeito tem para alcançar funcionamentos valiosos para si. Capacidades são também combinações alternativas de funcionamento que uma pessoa é capaz de alcançar. Segundo Sen (2000), conformam uma expressão completa de capacidade a

¹⁰⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

conjugação de *funcionamentos* e de *oportunidades de liberdade*, a saber, a substantiva liberdade para perseguir diferentes combinações de funcionamentos.

Agência é um termo referente ao conceito de *agente*. Este pode ser entendido como aquele que age e possui a habilidade individual de produzir mudanças em sua vida, de perseguir e alcançar livremente alvos por si mesmo escolhidos e valorizados.

Para Sen, pois, *capabilidade* constitui-se na substantiva liberdade de escolha disponível a uma pessoa para conduzir e usufruir livremente um seu determinado estilo ou tipo de vida.

Nas palavras de Sen, as capacidades fundamentais, aspecto vinculado a cada pessoa, é compreendida como “[...] um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos (ou, pelo menos formalmente expresso, a liberdade para estilos de vida diversos)” e valorizados pela pessoa (SEN, 2000, p. 95).

Como o próprio título do livro ressalta, Sen entende que a liberdade do indivíduo e a expansão desta é o principal meio e fim do desenvolvimento humano em todas as suas formas. Esta fórmula é aplicada pelo autor como pressuposto, por exemplo, do desenvolvimento de Estados nacionais, outras instituições, mercado, partidos políticos, mídia, grupos que manifestam seus interesses políticos e sociais etc.

Para o autor, a liberdade humana é o objetivo central do desenvolvimento dos indivíduos e das nações, sendo ao mesmo tempo um meio para seu alcance. Aos indivíduos devem ser disponibilizadas *liberdades instrumentais ou suplementares* que lhe permitirão alcançar este objetivo da *liberdade global* que os mesmos desejam. Dentre outras liberdades instrumentais o autor cita: 1) *liberdades políticas*, entendidas como oportunidades de diálogo político, dissensão, crítica, direito a voto, eleição de representantes etc.); 2) *facilidades econômicas*: oportunidades de acesso à economia, ao comércio, à produção, ao consumo e aos financiamentos; 3) *oportunidades sociais*, como acesso à educação, saúde, bem como possibilidades de levar uma vida saudável, evitando a morte evitável e prematura; 4) *garantias de transparência*, como conhecimento por parte dos indivíduos acerca do que as instituições podem oferecer e o que pode ser esperado delas: acesso à informação confiável, não ocultação de fatos de interesse público, clareza de comunicação com o fim de coibir a corrupção, irresponsabilidade financeira e transações ilícitas; 5) *segurança protetora*: no sentido de impedir que as pessoas caiam em situação de vulnerabilidade, criando oportunidades para que os indivíduos não sejam afetados pela miséria, pela fome, pela violência, pela morte, etc. (Cf. SEN, 2000).

Para Sen, a pobreza e a falta de renda são as principais formas de privação de liberdade, mas não as únicas. Para o autor as "liberdades substantivas - as capacidades - de escolher uma vida que se tem razão para valorizar" (SEN, 2000, p.94) são uma razão para não se reduzir o conceito de liberdade ao possuir riquezas e bens materiais. É fundamental, além da renda, o papel exercido pelas circunstâncias individuais que afetam a liberdade do sujeito (idade, sexo, talento, deficiências etc.) e circunstâncias sociais que também o fazem, modulando ou dando pesos distintos à um mesmo montante de renda (estrutura da família, previdência, condições epidemiológicas, ambientais, criminalidade etc.).

Em relação à presente tese de doutorado, interessante dizer nesse ponto, que uma dos fatores mais fortemente associados ao abandono escolar no Ensino Médio é a *idade*, confirmando a premissa de Sen que existem outros elementos que afetam o desenvolvimento individual e que dão peso distinto a um mesmo elemento (idade) mas vivida em trajetórias de diferentes atores jovens na Escola Média.

O motor do desenvolvimento por esse prisma seniano está na supressão das privações de liberdades essenciais e instrumentais citadas acima e que reduzem o universo de escolhas possíveis do indivíduo, bem como suas oportunidades de manifestar seu caráter de agente consciente e ativo (o ser e estar na condição de agente). Neste sentido, este movimento de eliminação daquilo que bloqueia as liberdades instrumentais liga-se para Sen a dois outros conceitos fundamentais para um indivíduo ou grupo social: o de escolha(s) - conscientes(?) -, e o de oportunidade(s). Estes conceitos adentram fortemente no campo filosófico e prático da teoria filosófica da moral, sem encontrar contudo uma solução, pois perde-se no relativismo (SEN & WILLIAMS, 1982; SEN, 1997; WILLIAMS, 2005).

Como dedução desta tese geral que liga a liberdade à base do desenvolvimento, Sen preconiza que os nexos entre as liberdades específicas e o desenvolvimento têm caráter empírico e causal, como por exemplo, a relação de auto intensificação entre as liberdades econômicas e as políticas; as mútuas relações entre liberdades de acesso à educação e à saúde, de uma parte, as liberdades econômicas, as políticas, de outra, e suas relações com a superação da pobreza e da privação mútua destas e de outras liberdades. Como um parênteses, nesse sentido, ele se aproxima de alguns conceitos de Gramsci (1999).

Em continuação, em seu livro, Sen (1999) entende que o Produto Interno Bruto (PIB), o aumento na renda per capita, a industrialização e os progressos de base técnica, tecnológica e social devem ser vistos como meios e não como bases do desenvolvimento.

Para o autor a liberdade desempenha este papel, sendo a premissa básica para a aquisição e o desenvolvimento das pessoas, das nações e dos meios de crescimento acima enumerados.

Por um lado, a promoção das liberdades individuais e, por outro, a remoção das fontes de privação destas mesmas liberdades são os movimentos essenciais para a promoção do desenvolvimento: pobreza, autoritarismo, falta de oportunidades educativas, socioeconômicas, ausência de serviços públicos e repressão em todos os níveis etc.

Sen destaca que o processo de desenvolvimento tem a liberdade individual como elemento fundamental por duas razões básicas: a razão avaliativa, a qual preconiza que o progresso tem de ser feito com base na avaliação se houve aumento das liberdades das pessoas, e, a razão da eficácia, a saber, que determina que a livre condição de agente das pessoas é premissa *sine qua non* para o julgamento de dado processo de desenvolvimento. O autor preconiza ainda que a livre condição de agente do indivíduo promovida a montante pelas condições institucionais, por sua vez, intensificam e ampliam a jusante a própria melhoria ou o desenvolvimento social, econômico destas mesmas bases institucionais que promoveram liberdade ao indivíduo. É foco do autor nessa obra referida acima a análise pormenorizada desta inter-relação entre agente pessoal e condições institucionais.

Como exemplos da primazia da liberdade sobre outros fatores promotores do desenvolvimento social, Sen destaca como exemplo a relação entre o desenvolvimento do PIB e o usufruto de liberdades como parâmetros de medição do desenvolvimento. Para o autor a renda nacional, bem como a renda per capita, são, de um lado, meios para a promoção das liberdades ou capacidades individuais, e, por outro, não são fins do processo de desenvolvimento, mas sim, meios para a promoção dos fins próprios: as mesmas liberdades ou capacidades, em um círculo de desenvolvimento interativo e progressivo.

Nesta perspectiva, a pobreza não é vista somente como privação de renda, mas sim, e, primordialmente, como função da privação de liberdades e ou capacidades do indivíduo ou sociedade em foco. Parece ser um novo ponto de vista sobre os meios e fins do desenvolvimento social. Não obstante, outros autores criticam Sen por não ter rompido totalmente com a primazia do mercado, como se verá adiante na seção de críticas à teoria das capacidades.

Por fim, é importante frisar que o conceito e a prática das instituições é fundamental na **teoria seniana**: para ele, **a instituição com suas dinâmicas e**

procedimentos são usadas para excluir pessoas da posse de bens, rendas e para promover a limitação de suas liberdades essenciais e instrumentais.

Para esta tese de doutorado, essa reflexão de Sen permite a seguinte indagação:
- Em que medida as escolas de Educação Média (e Profissional) no Brasil excluem seus estudantes e/ou estão limitando ou privando seus alunos do usufruto de suas liberdades essenciais e instrumentais de desenvolvimento educativo, cognitivo e pessoal?

A presente tese de doutoramento pretende apontar alguns elementos que contribuam com respostas a essa pergunta.

Formas ou modalidades de aplicação da teoria seniana no desenvolvimento social

Especialmente no caso da ONU e de organismos internacionais como o Banco Mundial, a teoria das capacidades de Sen tem influenciado grandemente essas instituições em suas estratégias e políticas públicas para o desenvolvimento das nações, no campo da educação, da saúde e da redução da pobreza mundiais. Suas repercussões e impactos de longo prazo sobre o sistema social político e econômico capitalista ainda são incertos. A teoria tem menos de trinta anos.

Não obstante, desde 1990, Sen tem demonstrado sua influência vigorosa ao criar alternativas à medição tradicional e monetária do desenvolvimento humano e social baseado em medidas macroeconômicas como o PIB. Criou, pois, como medidas de desenvolvimento não monetárias: em 1990, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); posteriormente, foram criados, em 1995, o Índice de Desenvolvimento relativo ao Gênero (IDG) e a Medida de Empoderamento de Gênero (MEG); em 2010, sob sua influência, foi criado o Índice de Desenvolvimento Humano ajustado pela Desigualdade (IDH-D).

Em relação a medidas anteriores, de cunho quantitativo geral e monetário, que ignoravam elementos sociais importantes, estes novos índices têm sido considerados um avanço importante na medição do desenvolvimento das nações a partir da desigualdade entre países, em relação às disparidades de desenvolvimento por gênero, expectativa de vida, matrícula escolar, alfabetização, dentre outros.

Baseada na teoria das capacidades de Sen, Nussbaum (2000) propôs uma lista de fatores para a medição de desenvolvimento social. Segundo essa autora, todas as democracias deveriam apoiar o seguinte conjunto de capacidades:

1. Vida. Viver toda a extensão da vida humana normal; não morrer prematuramente;

2. Saúde Física. Ter boa saúde, inclusive reprodutiva; estar bem nutrido e possuir moradia adequada;
3. Integridade Física. Ser capaz de mover-se livremente; estar protegido de violência, inclusive a sexual e a doméstica; ter oportunidades de satisfação sexual e de reprodução;
4. Juízo, Imaginação e Pensamento. Ser capaz de usar apropriadamente habilidades de julgamento, imaginação e pensamento de modo humano e baseado em boa educação, formação matemática e científica. Vivenciar liberdade de expressão.
5. Emoções. Ser capaz de estabelecer laços com coisas e pessoas, amá-las e delas cuidar; sofrer por suas perdas; não ter seu desenvolvimento emocional obliterado pelo medo e ansiedade;
6. Razão Prática. Ser capaz de conceber o que é bom e se engajar em uma reflexão crítica sobre seu projeto de vida;
7. Afiliação. Ser capaz de viver com e para outros, reconhecendo e mostrando preocupação com outros seres humanos; envolver-se com várias formas de interação social. Ser tratado com dignidade, ter respeito próprio e não ser tratado de modo discriminatório;
8. Outras Espécies. Ser capaz de viver com respeito em relação à natureza: animais, plantas etc.;
9. Jogar. Ser capaz de sorrir, jogar e se empenhar em atividades recreativas;
10. Controlar seu Próprio Ambiente. Político: ser capaz de participar da vida política, fazer escolhas políticas, participar da atividade política e ter liberdade de expressão política. Material: Ser capaz de possuir propriedade, direitos de propriedade em igualdade com outros; ter direito de buscar emprego com direitos iguais a outros; ter direito a não ser preso injustamente; ser capaz de estabelecer significativos relacionamentos com outros trabalhadores.

Para Nussbaum é importante estabelecer listas de capacidades humanas centrais como um norte que defina quais sejam as capacidades que devem ser garantidas aos cidadãos e para servir de base para pesquisas científicas.

Crítica a teoria das capacidades de Amartya Sen

De modo sintético, segundo Schüttz (2011), as críticas à teoria das capacidades centram-se nos seguintes pontos:

- A) não considerar de modo apropriado o mercado como elemento restritivo de liberdade, de autonomia e como promotor de alienação como a teoria marxiana o faz;
- B) tomar o conceito de valor de modo muito subjetivista;
- C) excesso de otimismo face a uma proposta teórica ainda incompleta;
- D) problemas relativos à pertinência e de operacionalização de suas categorias em investigação empírica no campo da avaliação social.

Sen, de fato, resiste a construir listas de capacidades com fins avaliatórios e se mostra modesto quanto aos méritos de sua própria teoria. O que parece ser, entende-se, um fato positivo vinculado a uma postura moderada do autor.

As concepções de Sen em sua teoria de desenvolvimento social avançam ao incorporar elementos sociais, educacionais e de desigualdade social em seu quadro teórico em relação às teorias de caráter basicamente focadas na ideia da renda e de sua distribuição como fator de desenvolvimento das pessoas e das nações.

Sua proposta parece ser uma resposta um pouco mais coerente ao alarme da desigualdade social e de renda entre as pessoas e países no mundo contemporâneo. Trata-se de um **avanço positivo em direção à emancipação humana mais ampla**, tal qual é preconizada em teorias mais progressistas e de intelectuais orgânicos (Marx, 1985; Gramsci, 1999; DORE SOARES, 2000; 2001; dentre outros).

Ainda que apresentando aspectos emancipadores, contudo, críticas dirigidas à teoria das capacidades apontam para o fato de que o autor não rompeu totalmente com a primazia do mercado. Nesse sentido, para Sen, ainda que diga de modo contrário, fica a impressão pelos seus escritos de que o mercado é ainda o cerne ou o pivô em torno do qual gira a liberdade humana. O seu prêmio Nobel parece apontar nessa direção e no sentido do reconhecimento de um autor que trabalha para minimizar a opressão sem prejudicar a essência do sistema econômico vigente¹⁰⁵. Talvez um intelectual orgânico, na acepção de Gramsci (1999)¹⁰⁶, que não confronta diretamente as classes hegemônicas (neo)liberais na atualidade, ao invés de um intelectual orgânico ligado às classes defensoras de uma mais ampla emancipação humana (MARX, 1985; GRAMSCI, 1999; DORE SOARES, 2000; dentre outros).

A crítica aqui dirigida a Sen (1999; 2000) se funda em uma categoria central da Filosofia da Práxis, a saber, a da **reprodução**: esta é uma categoria definida no seio da categoria totalidade e que opera por meio da reprodução *ad infinitum* das relações sociais sobre as quais se mantém e se erige o sistema capitalista, bem como outros. A reprodução é vinculada aos processos que engendram as relações sociais de produção da vida social e material. Ela guarda relação com o aumento da produção capitalista e com mecanismos de poder, posse ou não dos meios de produção material e social (instrumentos de trabalho), relação de forças produtivas (métodos, organização e divisão do trabalho, oferta e demanda de força de trabalho etc.) e mantém direta vinculação com os mecanismos de valorização e acumulação de capital. Cury (1992), baseando-se em Gramsci, destaca porém que as classes subalternas adicionam conflito e contradição como medidas de descontentamento e revolta contra as condições exploratórias das

¹⁰⁵ Categorias da Práxis:

¹⁰⁶ Exemplos de intelectual orgânico segundo Antonio Gramsci: o técnico da indústria, o funcionário público, o economista e o advogado são alguns exemplos de intelectuais orgânicos vinculados a determinada classe hegemônica, a saber, estão ligados íntima e inseparavelmente a essa classe ao lhe conferir status "teórico" e bases "lógicas" (por vezes, meias verdades ou sofismas) de domínio, dominação, exploração, ou, de fato, de emancipação do homem.

relações sociais, organizacionais, sindicais e industriais no sistema capitalista. Cury aponta ainda que, ao capitalista convém fazer o que Gramsci bem destacou, a "revolução passiva" ou "revolução restauradora", acrescente-se, "da ordem pré-existente"¹⁰⁷: **"Se queremos que tudo fique como está é preciso que tudo mude"**¹⁰⁸: a saber, atenuação das contradições, políticas de redução de danos, "re-buscar" e reconstruir a coesão, o sentido e o consenso com o fim de que, em realidade, a ordem social, política e econômica não se altere.

Oliveira e Reis (2007) tecem ainda algumas críticas a Sen. Uma delas diz respeito à posição de Sen e da PNUD de não colocar a democracia e os direitos humanos acima do livre mercado. Para aqueles autores, o cerne da teoria das capacidades objetiva a competitividade e não a emancipação humana, especialmente no discurso seniano sobre a educação (Cf. DEMO, 2000). Segundo Oliveira e Reis (Op. cit) a Educação, que é reconhecidamente central para o desenvolvimento integral do cidadão, se transforma para o PNUD, para o Banco Mundial (entidades onde Sen atuou) e para a Cúpula das Américas em um elemento de interesse do mercado capitalista, tendo seu valor vinculado à expansão da produção e da produtividade no trabalho na medida em que o capitalismo atual exige maiores e melhores níveis de escolaridade.

Dessas assertivas, decorre que, para Oliveira e Reis (2007) como tese geral, quando discutem em seu artigo as políticas públicas de combate à pobreza, colocar os ser humano à frente do mercado capitalista é uma premissa fundamental.

Oliveira e Reis discordam ainda das ideias de Sen nos seguintes aspectos:

A) o próprio capitalismo, ainda que este defenda o contrário, tem sido um dos maiores obstáculos à liberdade humana por meio da criação de um sistema de valores baseados no consumismo ilimitado de ilimitadas mercadorias e criação de necessidades nada autônomas ao sujeito;

B) nesse sentido, quando a teoria das capacidades preconiza a liberdade de oportunidades e eliminação de obstáculos ao desejo do indivíduo, a teoria ignora que o capitalismo cria necessidades ditas essenciais¹⁰⁹ como se fossem demandas de toda a sociedade, como

¹⁰⁷ Revolução Passiva: conceito gramsciano também denominado de "ocidentalização pelo alto" ou "revolução restauradora", se manifesta nas relações sociais concretas quando se dá uma restauração da ordem pré-existente de um sistema de poder hegemônico em face de uma reação tempestiva da classe dominante na época em confronto com o que Gramsci chama de "subversivismo esporádico", "elementar" e "desorganizado" das massas populares ou subalternas. A revolução passiva se dá por meios legítimos ou ilegítimos: a saber, pelo convencimento, pela negociação, pela cessão parcial de poder, pela divisão de poder etc.; mas também pela cooptação, pelo engano, pelo engodo, pela mentira e pela farsa. A violência nesse caso é usada apenas quando estritamente necessária a fim de que a classe dominante não perca uma parcela inaceitável e supostamente inegociável de poder.

¹⁰⁸ Do personagem Tancredi, na obra "O Leopardo" (Il Gattopardo), de 1963. Obra de Giuseppe Tomasi de Lampedusa. Este filme, no qual atuaram Burt Lancaster, Alain Delon e Claudia Cardinale, conta a história do Príncipe de Salina, na Sicília, um nobre aristocrata de integridade impecável, que tenta a todo custo preservar sua família e sua classe (social) em meio aos tempos sociais revoltosos na sociedade italiana, do anos de 1860, a partir da ascensão da influência político-militar de Giuseppe Garibaldi e de outras forças políticas ou militares não aristocráticas na Ilha da Sicília.

¹⁰⁹ Por esta ou aquela mercadoria.

método de manutenção de sua hegemonia econômica; fato que impede a livre ação e a livre escolha dos indivíduos e da sociedade ampla;

C) é uma teoria individualista. Para uma vida digna é necessário atender necessidades essenciais coletivas, independentemente de opções individuais. Esta é a perspectiva marxiana, segundo Oliveira e Reis (2007, p.5) onde a categoria *autonomia* como processo a ser construído, através de relações sociais onde "[...] o livre desenvolvimento de cada um seja o pressuposto do livre desenvolvimento de todos" (MARX, 1998, p.37);

D) deixa ao Estado ou às instituições, que na atualidade estão fragilizadas pelo jogo de poder capitalista (observe-se a fraqueza e debilidade da própria ONU na condução da segurança e assistência social no mundo) a função de fazer a tutoria e a concessão de oportunidades ao desvalidos de liberdade;

E) quanto às escolhas valoradas pelo sujeito, os autores criticam que a categoria *valor* não é abstrata e atemporal, mas é expressão e resulta das relações e situações sociais onde se insere o indivíduo;

F) Sen identifica corretamente diferenças profundas entre as pessoas, as quais são de duas ordens: as *características pessoais* — idade, sexo, propensão a doenças, aptidões físicas e mentais —, e as *características externas* — riquezas herdadas, ambiente social e natural, etc. Oliveira e Reis (2007) concordam com essas diferenças, contudo, destacam que Sen falha ao identificar as responsabilidades por elas, uma vez que, por exemplo, o sistema capitalista e os regimes monopolistas anteriores criaram e empurraram necessidades "goela a dentro" dos indivíduos e foram os principais responsáveis pela atual distribuição da abjeta miséria vivida em todos os níveis por diversas populações que no passado foram exploradas e colonizadas pelas potências tanto ocidentais quanto orientais. Como exemplos, pode-se citar as heranças positivas (bens, ouro, ambiente social e natural) roubadas da América Latina sob domínio colonial europeu. No oriente, a colonização japonesa das Coreias e da China. Pergunta-se: - Foram devolvidas ou esses povos foram compensados?; bem como a herança negativa (miséria em todos os níveis, discriminação, exploração, expulsão e destruição de comunidades indígenas e outras. Pergunta-se: - Houve reparação ou esses povos foram compensados?

Finalmente, a crítica interessante de Oliveira e Reis (2007) vai na direção de que é necessário que a humanidade ponha fim às operações de determinadas nações que crêem deter o poder de fazer guerras, de explorar e de escravizar outros povos, impedindo assim que, de fato, o indivíduo, suas coletividades e as nações decidam livremente e possam escolher segundo seus valores compartilhados.

Nunca é bastante lembrar que o colonialismo, longe de ter sido superado, é um sistema político, social e econômico dos mais vigentes nas sociedades contemporâneas. Por essa concepção, os métodos de exploração e destruição político-econômicos na atualidade são os mais utilizados como mecanismo de condução política por grande número de nações do globo, quer na condução de minorias (que, por vezes, são maioria populacional), quer por ditaduras, exploração de riquezas naturais, fomento de guerras internas ou externas a dado país como política interna ou internacional etc. Por essa perspectiva, o colonialismo contemporâneo atinge a maioria da população mundial. O neocolonialismo atual é fundado no controle militar, político e/ou econômico da nação colonizada por dada "metrópole" (Cf. HOBBSAWM, 1995).

Por fim, pode-se dizer que não basta atender às necessidades individuais, para haver um enfrentamento eficaz dos problemas educacionais e de miséria da sociedade contemporânea é necessário fornecer consciência das regras do funcionamento político e econômico de dada sociedade e conscientizar os cidadãos da necessidade de vincular os interesses individuais ao interesse coletivo, conforme Marx preconiza. É uma meta difícil para os indivíduos e para a coletividade, contudo, a superação da extrema desigualdade atual passa necessariamente por essa conscientização à vista de recursos esparsos, de um lado, e desejos individuais ilimitados, de outro: no meio desse cabo de força, a corda arrebenta.

1.8 O Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio: dimensões teóricas estatísticas de análise de dados

Nesta seção é apresentada a primeira de duas principais dimensões de análise dos microdados referentes ao objeto de pesquisa: a classificação baseada no Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil, de um lado, e, o quadro de variáveis (questões) simples e compostas de análise de dados, de outro.

Este último quadro se encontra no capítulo de resultados, onde será mais didática sua apresentação e facilitará o acompanhamento das análises feitas.

O Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares de Rumberger & Lim (2008)

Rumberger & Lim (2008), nesta seção denominados de "revisores" de literatura, em um relatório de pesquisa sobre abandono escolar na Universidade da Califórnia, procuraram traçar as dimensões individuais, sociais, econômicas e políticas do problema do abandono, ao fazer uma revisão de mais de 25 anos de pesquisa sobre o abandono escolar, bem como uma síntese dos estudos focados nos fatores associados ao abandono precoce no Ensino Médio com o objetivo de propor um novo modelo de organização dessa mesma literatura sobre abandono escolar: o *Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil* de Rumberger & Lim (2008).

O foco principal da revisão reflete a realidade dos Estados Unidos da América (EUA). Nesse caso, uma nota explicativa e introdutória sobre o Sistema Educacional dos EUA se faz necessária. Neste país, a educação é compulsória até o final do Ensino Médio aos 16 anos de idade. Nas escolas públicas e privadas, a educação está dividida em três níveis: elementar (*elementary school*), média (*middle school*) e secundária ou Ensino Médio (*high school*). A *elementary school* vai do 1o. até o 5o. ano ou série; a *middle school* vai do 6o. até o 8o.; sendo que a *high school* vai do 9o. até o 12o. ano¹¹⁰.

¹¹⁰ Preschool (4 a 6 anos idade)/elementary (1a. a 5a. Séries; 6 a 11 anos idade). Middle school (6a. a 8a. Séries; 11 a 14 anos idade). High school (9a. a 12a. Séries; 14 a 18 anos idade).

A revisão bibliográfica feita por estes dois pesquisadores teve como alguns de seus critérios: 1) abarcar um período superior a 25 anos de pesquisas; 2) focou em estudos estatísticos multivariados que buscavam identificar determinantes do abandono e da conclusão escolares no Ensino Médio; 3) ainda que reconhecendo a rica contribuição, a relevância e a complementaridade de estudos qualitativos e descritivos¹¹¹, em relação à pesquisa estatística, aqueles foram descartados na revisão por dificuldades de tratá-los ou compará-los com estes; 4) foram escolhidos e filtrados apenas trabalhos para revisão que foram avaliados por pares em revistas de qualidade científica reconhecida (encontradas no *Social Sciences Citation Index*, o qual contém mais de 1.950 periódicos ou revistas que abrangem 50 disciplinas científicas).

Em termos de amostras os revisores destacam os seguintes critérios de avaliação dos artigos: A) a fonte de dados e as características da amostra (idade, série, tamanho); B) o método de análise; C) as variáveis dependentes; D) o tipo de variáveis determinantes (independentes).

Foram pois revisados **389 amostras estatísticas** sobre abandono escolar em **203 estudos** distintos. Geograficamente, 306 amostras referiam-se aos EUA, utilizando fontes secundárias longitudinais oficiais ou patrocinadas pelos governos. A maioria da população estudada estava baseada em amostras na inteira população dos EUA em idade escolar, outras, em subpopulações: homens, 28 amostras; mulheres, 25; brancos, 16; negros, 32; hispânicos, 14; status socioeconômico (SES) das famílias, estrutura familiar e deficiências, em outras amostras. As amostras cobriam também os seguintes aspectos: escolas públicas, católicas, em áreas urbanas, rurais ou comunidades com características específicas, bem como amostras com estudantes especiais ou específicos.

¹¹¹ Rumberger & Lim (2008) citam que há muitos excelentes estudos qualitativos sobre abandono escolar no Ensino Médio: porém, a maioria em livros (FLORES-GONZALEZ, 2002; ROMO AND FALBO, 1996; VALENZUELA, 1999), e poucos em revistas acadêmicas especializadas (DELGADO-GAITAN, 1988; TIDWELL, 1988).

Na tabela seguinte, pode-se identificar a dimensão da revisão feita pelos revisores,

TABELA 1 - Características das 389 amostras estatísticas analisadas nos 203 estudos revisados para a Escola Básica Norte-americana.

	Dropout (abandono)			Graduation*	Completion**	Total
	8-10	10-12	8-12			
Total	13	89	155	84	48	389
Predictors						
High school Middle school (9a. a 12a. Séries; 14 a 18 anos idade)		69	77	58	29	233
Middle school (6a. a 8a. Séries; 11 a 14 anos idade)	13	17	61	12	10	113
Preschool (4 a 6 anos idade)/ elementary (1a. a 5a. Séries; 6 a 11 anos idade)		3	17	14	9	43
Geography and data sets						
NATIONAL	10	78	105	80	33	306
STATE		1	9	1	1	12
LOCAL	3	11	50	10	18	92

Fonte: Extraído de Rumberger & Lim (2008, p.87).

* Graduation: Amostras que incluem os que se diplomaram no EM.

** Completion: Amostras que incluem tanto os que se diplomaram no EM quanto aqueles que adquiriram certificado equivalente, como o GED, por exemplo, Rumberger & Lim (2008, p.14).

Noutro quesito, o abandono escolar foi a variável dependente em 257 análises amostrais, 66% do total de amostras: 13 análises abarcaram o abandono precoce (séries 8-10); 89 investigaram o abandono posterior (séries 10-12); 155 analisaram o abandono entre as séries 8-12 ou o abandono em geral, onde as séries não são especificadas. Outras 84 amostras focaram na seriação ou processo de promoção por séries no Ensino Médio, sendo que 48 análises visaram estudar a conclusão nesse nível de ensino. No aspecto temporal, a maioria das análises usaram elementos ou características associados ao Ensino Médio, outras duas, usaram características relativas anteriores ao Ensino Médio: 113 análises focaram elementos relativos ao *middle school* (6o. até o 8o. ano) e 43, das 389 amostras usaram elementos associados ao abandono na *high school* (do 9o. ao 12o. ano).

Quanto aos métodos de análise estatística usados pelos revisores, tem-se uma descrição completa dos mesmos no quadro 1.

QUADRO 1 - Métodos estatísticos usados em 203 estudos e nas respectivas 389 amostras estatísticas significativas analisadas na revisão bibliográfica de Rumberger & Lim (2008).

1	ANOVAs	28	Multilevel logistic regression
2	Bayesian proportional hazard analysis	29	Multinomial logistic regression
3	Bivariate regression	30	Multiple hierarchical regression
4	Bivariate probit regression	31	Multiple logistic regression
5	Chi-square tests	32	Multiple regression
6	Classification analysis	33	Multiple regression analysis
7	Cluster analysis	34	Multivariate logistic regression
8	Cluster regression	35	Multivariate models
9	Discrete-time event history analysis	36	Nonlinear hierarchical model
10	Discrete-time event history model	37	Nonlinear probit regression
11	Discriminant function analysis	38	Nonlinear regression
12	Discriminant function analysis	39	Ordered probit model
13	Event history analysis	40	Ordinary least squares regression
14	Event history model	41	Ordinary least squares regression and General least squares analysis
15	Fixed effects models	42	Ordinary least squares regression
16	HGLM	43	Path analysis
17	Hierarchical logistic analysis	44	Probit analysis
18	Hierarchical logistic regression	45	Probit and negative binomial regression
19	Hierarchical regression	46	Probit model
20	High school completion	47	Probit regression
21	HLM	48	Proportional hazard regression
22	Linear probability model	49	Regression Logistic
23	Logistic regression	50	SEM
24	Logistic regression Analysis	51	Sensitivity analysis
25	MANCOVAs	52	SES
26	MANOVA	53	t-test & Chi-square tests
27	MANOVAs		

Fonte: Extraído de Rumberger & Lim (2008, p.97-130).

Quanto ao conteúdo do relatório, os revisores (Op. Cit.) afirmam que os Estados Unidos estão vivendo uma "crise de abandono escolar", na medida em que **um quarto** de todos os estudantes do Ensino Médio naquele país que entram nesse nível de ensino no ano 2000 não alcançam seus diplomas quatro anos depois, em torno de 2003-04. Segundo os autores, a situação é pior para as populações afro-americanas, hispânicas, estrangeiras e com déficits de aprendizagem, nas quais mais da metade não alcançam no prazo devido seus diplomas de Ensino Médio.

Citando dados estatísticos de Belfield & Levin (2007), Rumberger & Lim descrevem os contornos da crise do abandono nos EUA a partir de suas graves consequências na comparação entre evadidos e diplomados no Ensino Médio, onde aqueles alunos que abandonam a escola precocemente estão sujeitos a "maiores taxas de desemprego, menores salários, piores condições de saúde, maiores taxas de mortalidade; maiores taxas de comportamento criminal e encarceramento; maior dependência da assistência social pública e menor envolvimento político" (RUMBERGER & LIM, 2008, p.1, tradução nossa). A esses aspectos negativos da perspectiva individual, os autores agregam que os evadidos custam mais caro aos cofres públicos, pois, além de

criarem mais despesas nos campos da saúde, segurança pública e assistência social, eles pagam menos impostos ao Estado.

Na outra ponta, citando ainda o estudo de 2007, os revisores indicam que cada estudante que se diploma no Ensino Médio, no prazo previsto, constitui uma economia no período para o governo equivalente a US\$ 200.000,00, sendo que "o corte pela metade da taxa de abandono de uma simples coorte de evadidos representaria uma economia de mais de US\$ 45 bilhões para toda a sociedade norte-americana (RUMBERGER & LIM, 2008, p.1, tradução nossa)".

Uma vez estabelecidos os parâmetros da crise, Rumberger & Lim (2008) entendem que a melhor maneira de confrontar a tragédia é entendendo melhor o porquê dos estudantes abandonarem a escola, ou seja, quais são os fatores associados ao abandono escolar, em especial, nesse caso, no Ensino Médio.

Para Rumberger & Lim (2008), a superação da crise do abandono escolar (no Ensino Médio) passa necessariamente por entender o porquê (as "causas" ou fatores associados) dos estudantes abandonarem. Estes fatores de abandono são comumente relacionados a três grandes razões¹¹²: as relacionadas à escola, à família e ao trabalho.

As razões mais citadas e relatadas por alunos que abandonaram seus cursos na 10a. série em 2002 foram "faltei dias demais à escola" (44%); "pensei que seria fácil passar no GED¹¹³" (41%); "consegui notas baixas ou fui reprovado" (32%); "não gostei da escola (37%); "não consegui acompanhar os trabalhos escolares" (32%)¹¹⁴. A crítica de Rumberger & Lim (2008) a essas "razões" é que elas não revelam as "causas" de fato subjacentes ou latentes sobre o porquê os estudantes abandonam a escola. Outro aspecto é que como os fatores associados ao abandono são múltiplos e intrincados entre si, é quase impossível estabelecer conexões causais entre um fator associado e o abandono escolar em si.

No espectro das três grandes razões de abandono supracitadas, Rumberger & Lim (2008) observam que grande número dos autores dos trabalhos destaca o abandono como uma etapa final de um processo dinâmico e acumulativo de desengajamento¹¹⁵ da escola o qual é influenciado por vários fatores mais próximos ou mais distantes de certo

¹¹² Rumberger & Lim (2008) citam como referências para três razões de abandono: (Bridgeland, DiIulio Jr., & Morison, 2006; Rotermund, 2007).

¹¹³ O teste *General Education Development* (GED) é destinado a estudantes que não terminaram o Ensino Médio nos EUA ou não receberam o diploma desse nível ou é estrangeiro sem o nível médio em seu país. O teste busca certificar desempenho adequado ao nível dos conhecimentos acadêmicos exigidos para o Ensino Médio naquele país (*High School*).

¹¹⁴ Dados de (Rotermund, 2007).

¹¹⁵ Rumberger & Lim (2008) citam para desengajamento: (Newmann, 1992; Rumberger, 1987; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989) e para saída ou partida definitiva do aluno do sistema escolar: (Finn, 1989).

número de grandes razões de abandono: individual, escolar, familiar e profissional (trabalho).

Para os revisores, o desengajamento estudantil, quer associado ao abandono ou vinculado à saída definitiva do sistema educacional, constituem aspectos do fenômeno global da persistência escolar. A permanência escolar do aluno é entendida, no caso, como formas de transição completa do aluno desde sua entrada na escola até a aquisição do diploma, passando pelos processos referentes a fatores relacionados com o rendimento escolar do discente, aquisição de créditos, promoção escolar, diplomação e prosseguimento de estudos.

Para os revisores, as pesquisas empíricas¹¹⁶ sobre abandono escolar nos últimos 25 anos têm caráter multidisciplinar e orbitam em torno de duas diferentes perspectivas: 1) uma perspectiva individual, focada nos fatores individuais que conduzem ao abandono, tais como atitudes do estudante, comportamentos e experiências pessoais passadas, e, 2) uma perspectiva institucional que foca nos fatores contextuais da família do discente, da escola, de sua comunidade e de seus colegas.

Modelos teóricos de diversos autores sobre desempenho, abandono, permanência e conclusão escolares (RUMBERGER & LIM, 2008)

Para os revisores, muitos modelos conceituais e teóricos têm investigado e buscado explicar a permanência escolar sobre diferentes pontos de vista: 1) a maioria dos estudos têm buscado explicar o porquê do estudante abandonar o Ensino Médio; 2) com foco na permanência escolar em si, como um importante precursor do abandono escolar; 3) outros, buscando explicar a saída do Ensino Terciário.

Para Rumberger & Lim (2008) esses modelos têm focado mormente nos antecedentes de permanência escolar individual do que nas características institucionais que os afetam. Outros modelos teóricos buscam explicar o impacto dos fatores institucionais (família, escola, comunidade) no desempenho escolar do estudante de modo mais geral. Um fator comum é encontrado em todos os modelos teórico-conceituais: todos eles apontam para um certo número de conceitos ou fatores que buscam explicar a permanência escolar e que podem ser usados para formar um quadro conceitual sobre o abandono escolar e a diplomação no Ensino Médio.

¹¹⁶ Rumberger & Lim (2008) citam: bibliografia de base para essa afirmação (Finn, 1989; Hammond, Linton, Smink, & Dew, 2007; Rumberger, 1987; Rumberger, 2004); literatura sobre desengajamento estudantil (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; National Research Council, Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, 2004); revisão sobre mobilidade estudantil (Rumberger, 2003).

Nos modelos analisados pelos revisores, um dos mais importantes fatores associados ao abandono escolar foi o desengajamento estudantil, entendido como um precursor tanto do abandono quanto do desempenho estudantil.

Um aspecto interessante é que alguns estudos revisados por Rumberger & Lim (2008) montaram *índices compostos de variáveis para medição de risco de abandono*. Esses índices buscam agregar estatisticamente os efeitos de diversas variáveis de predição ou associadas ao abandono escolar. Com esse procedimento, esses estudos buscam aumentar a previsibilidade do risco de abandono escolar.

Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil no Ensino Médio de Rumberger & Lim (2008)

Para promover o entendimento dos processos de abandono escolar e conclusão de curso no Ensino Médio, Rumberger & Lim (2008) propõem um Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil, onde os **fatores individuais** e os **fatores institucionais** (ambos associados ao contextos de influência sobre o discente: família, escola e comunidades) são dois tipos de fatores que *influenciam a performance*, a qual tem o **abandono escolar** no e a **conclusão** do Ensino Médio como subprocessos e aspectos específicos.

Os fatores individuais podem ser agrupados em quatro domínios ou áreas: **performance ou desempenho educacional; comportamentos; atitudes e background**. Já os fatores institucionais são agrupados em três domínios: **família, escola e comunidades**.

A seguir, busca-se apresentar uma síntese do Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil no Ensino Médio, proposto em artigo por Rumberger & Lim (2008) por meio de um quadro e uma descrição de cada perspectiva, fator e subfator.

Entende-se que este modelo de desempenho pode contribuir com esta e outras pesquisa no sentido de local os fatores associados ao desempenho escolar: acesso à escola, permanência, repetência, abandono, conclusão e transição da escola para a vida adulta. Deste modo, a este modelo são feitas referências constantes no texto da tese, buscando estabelecer um diálogo entre o mesmo e as duas amostras estatísticas da presente pesquisa.

No quadro abaixo, pode-se ter uma visão holística de como Rumberger & Lim (2008) decidiram organizar os fatores e subfatores em duas grandes perspectivas: a *Individual* e a *Institucional*. Após esse quadro, está posta uma breve tradução do Inglês de partes do texto de Rumberger & Lim (2008) e que permite uma apreensão um pouco

mais didática e mais rápida de um modelo que se considera a um só tempo coerente, abrangente e complexo.

Essa asserção se justifica porque entende-se que o objetivo fim do educador, como bem ressalta Margiotta (1997; 2007), não é apenas combater o abandono escolar, mas sim, garantir que as crianças, os jovens e os adultos sejam plenamente formados, a saber, que apresentem um desempenho ou performance exibido como elemento demonstrativo de uma mudança profunda em seu ser motivada pela interação discente-docente. Entende-se pois, na tese, que Rumberger & Lim (2008) fizeram bem em focar em algo maior que os elementos abandono, permanência e conclusão escolares.

QUADRO 2 - Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares.

Perspectivas, Categorias e (Sub)Fatores Associados à Permanência, ao Abandono e à Conclusão Escolares			
Modelo de Desempenho Geral: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares (Pre-school, Elementary, Middle, High and Tertiary Schools). Ref.: Modelo construído a partir de 203 Pesquisas amostrais e 389 amostras separadas. California University - EUA			
Perspectiva	Fator Associado (FAT)	Subfator Associado (SubFAT) - EUA	
Perspectiva Individual (PID)	Performance ou Desempenho Educacional (FID)	Rendimento Acadêmico	
		Persistência Educacional	
		Resultado ou Realização Educacional; Progressão Escolar (Attainment)	
	Comportamentos (dentro e fora da escola) (FID)	Engajamento (ex.: envolvimento ativo em trabalhos acadêmicos e em aspectos sociais da escola etc.)	
		Tracks; "Coursetaking"; escolha por formação geral ou profissional; Relaciona-se também com o tipo e quantidade de trabalho escolar em classe e deveres de casa derivados da escolha acadêmica ou profissional	
		Desvio de Comportamento e/ou Delinquência	
		Pares ou Colegas	
		Emprego / Trabalho	
	Atitudes (FID)	Objetivos	
		Valores	
		Percepções pessoais	
	Background (FID)	Demografia	
Saúde			
Desempenhos anteriores e Experiências passadas			
Perspectiva Institucional (PIT)	Família (FIT)	Estrutura	
		Recursos (SES* - o indicador mais usado)	
		Relações sociais, Capital Social e/ou Costumes Familiares (practices**)	
	Escola (FIT)	Proporção de grupos sociais específicos de estudantes - "Student Social Composition"	
		Estrutura	
		Recursos	
		Relações Sociais; Capital Social (practices**)	
		Comunidades (FIT)	Composição
			Recursos

Fonte: Elaborado por Edmilson Leite Paixão a partir de Rumberger & Lim (2008). Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

* NSE ou SES: Nível Socioeconômico ou *Socioeconomic Status*.

** Practices: Para Rumberger & Lim (2008) são relacionamentos que os pais têm com seus filhos, suas escolas e as comunidades: segundo Coleman (1988) é o Capital Social; para outros autores é o "Envolvimento Parental" ou o "Estilo Parental" (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007; Pomerantz et al., 2007; Spera, 2005).

Fatores Individuais (FID)

Fatores Institucionais (FIT)

Fator associado (FAT)

Subfator associado (SubFAT)

A partir deste ponto, apresenta-se cada perspectiva do modelo, fator e subfator, segundo descrição da revisão feita por Rumberger & Lim (2008).

Sobre os inúmeros autores e trabalhos referidos nesta seção (203 estudos), somente o relatório de Rumberger & Lim (2008) será citado, devido ao grande número de autores listados, citados e revisados no relatório em questão. Para maiores detalhes sobre os nomes dos autores revisados e sua bibliografia, há necessidade de se reportar à obra aqui citada (Rumberger & Lim, 2008).

Para a tese, de todas as amostras comentadas, enfatizou-se aquelas que tratavam em especial do Ensino Médio e em estudos onde se pôde identificar o grau de prevalência de estudos estatísticos e sua significância para a previsão de abandono ou permanência escolares. (Obs.: as letras maiúsculas no texto, visam destacar as tendências das correlações nas análises estatísticas).

3. Da Perspectiva Individual (RUMBERGER & LIM, 2008)

3.1. Fator Performance ou Desempenho Educacional

O primeiro fator da perspectiva individual é a performance ou desempenho educacional. Este fator, por sua vez, se divide em três outros subfatores:

O subfator Rendimento Acadêmico

200 das 389 amostras incluíram pelo menos uma medida de rendimento acadêmico. A maioria destes estudos (amostras) indicam que o rendimento acadêmico tem efeito estatístico significativo sobre a probabilidade de abandono ou conclusão na Escola Média; no Ensino Médio (EM), 30 de 51 amostras apontam que MAIS ALTAS pontuações em testes (de um ou mais dias) indicam MAIS BAIXOS riscos de abandono nesse nível; MAIS BAIXAS pontuações indicam AUMENTO do risco de abandono. 30 em 45 amostras apontam que ALTAS pontuações (em "grades" avaliações ao longo do ano) REDUZEM o risco de abandono. Avaliações ao longo do ano são elementos de predição ou indicadores de abandono mais significativos estatisticamente que as avaliações de um ou mais dias.

O subfator Persistência Educacional

A persistência educacional indica se o estudante permanece na mesma escola, transfere-se para outra (mobilidade escolar) ou mantém-se vinculado à escola de alguma maneira via abandono escolar.

A literatura revisada pelos autores indica que a mobilidade estudantil na Middle School (6a. a 8a. Séries; 11 a 14 anos idade) e na High School está positivamente relacionada com o abandono e a conclusão escolares. Na Middle School, 9 em 13 amostras apontam essa positividade. Na Elementary School (1a. a 5a. Séries; 6 a 11 anos idade), 8 das 14 amostras encontraram significância estatística.

No EM, 10 de 14 amostras indicam que a mobilidade estudantil aumenta as chances de abandono ao passo que diminuem as chances de conclusão.

O subfator Resultado Educacional; Progressão Escolar (Attainment)

O resultado educacional demonstra o progresso do discente na escola em termos de aquisição de créditos, promoção de série ou ano e a conclusão de estudos por obtenção de certificado ou diploma.

A literatura indica que a RETENÇÃO estudantil é um consistente recurso de previsão tanto para as chances de abandono quanto para as probabilidades de conclusão escolar. No aspecto idade, a maioria dos estudos revisados por Rumberger & Lim (2008), baseados em estudos censitários longitudinais norteamericanos de coortes anuais, 11 das 33 amostras indicaram que estudantes MAIS VELHOS têm MAIS chances de abandonar a *Middle School* e MENOS chances de concluí-la que aqueles em idade escolar correta.

Em uma perspectiva geral, para os revisores, a maioria dos estudos consideram a retenção como uma variável independente que influencia a decisão do aluno de concluir ou abandonar a escola. 3 de 4 amostras indicaram que a distorção idade-série no Ensino Médio está significativamente associada à maior probabilidade de abandono e à menor chance de conclusão comparando-se com os estudantes em idade escolar adequada. 31 das 57 amostras indicaram que estudantes MAIS VELHOS têm MAIS chances de abandonar o Ensino Médio e MENOS chances de concluí-lo que aqueles em idade escolar correta. 12 amostras em 5 estudos que utilizaram *índices compostos de variáveis para medição de risco de abandono* descobriram que fatores de risco acadêmicos ou acadêmicos e familiares eram elementos de previsão estatisticamente significativos para a conclusão de estudos ou o abandono no Ensino Médio.

3.2. Fator Comportamentos (dentro e fora da escola)

O subfator Engajamento

Trata-se do envolvimento ativo em trabalhos acadêmicos e em aspectos sociais da escola etc.

Em muitos dos estudos revisados, é o mais importante dos fatores preditivos para abandono. 694 amostras estudaram a relação engajamento X abandono escolar no Ensino Médio. Absenteísmo: o mais comum e específico indicador de engajamento. A maior parte das 35 amostras relacionaram o absenteísmo com MAIORES chances de abandono ou MENORES chances de conclusão. Na *Middle School*, todas as 13 amostras deram relação significativa positiva e outras 8 amostras, não. Na *Elementary School*, 1 de 3 amostras deram relação significativa e duas, não significativa. Atividades Extracurriculares: 33 amostras analisaram esse fator e o abandono. Ele foi o menos consistente entre os fatores de engajamento. Para o sexo masculino a participação em esportes é mais consistente estatisticamente do que a participação em atividades extracurriculares em geral.

Engajamento no Ensino Médio (EM): 24 de 35 amostras indicaram que MAIS ALTOS níveis de engajamento REDUZIAM as chances de abandono ou AUMENTAVAM as de conclusão de curso no Ensino Médio (11 amostras não apresentaram relação significativa). 10 de 31 amostras sobre engajamento estudantil na *Middle School* foram significativas para REDUÇÃO de abandono ou AUMENTO de conclusão no EM; 11 estudos não apresentaram significância ou relação positiva. Na *Elementary School*, uma em três amostras relacionam engajamento com REDUÇÃO de chances de abandono no EM. Absenteísmo: 13 de 19 amostras são estatisticamente positivas para a relação absenteísmo e abandono no EM, 4 não apresentaram significância e 2 apresentaram relação estatística negativa. Atividades Extracurriculares: 14 de 26 amostras no EM indicaram que MAIOR participação nesse fator REDUZ a probabilidade de abandono e AUMENTA a de conclusão, enquanto 11 amostras não deram significância e 1 estudo indicou que AUMENTO desse fator, AUMENTA o abandono. Na *Middle School*, apenas 2 de 7 amostras indicaram que AUMENTO desse fator REDUZIA as chances de abandono no EM.

O subfator Tracks

Refere-se à escolha por formação geral ou profissional; relaciona-se também com o tipo e quantidade de trabalho escolar em classe e deveres de casa derivados da escolha acadêmica ou profissional.

Segundo os revisores, 8 das 15 amostras sobre o efeito da escolha entre estar na academia ou no college track indicaram que os alunos da primeira apresentam MENOS chances de abandonar o EM e MAIS chances de concluí-lo. 7 amostras estabeleceram o efeito de 'seguir cursos profissionais' na *Middle* e na *High School*: Nesta última, 2 de 6 amostras indicaram que os estudantes que fazem cursos profissionais têm MENOS chances de abandono escolar, 3 análises não encontraram efeitos significantes e 1 amostra indicou que seguir cursos profissionais tornam MAIS provável o abandono nos EUA.

O subfator Desvio de Comportamento e/ou Delinquência

Maioria das pesquisas revisadas examinam um ou dois indicadores específicos de desvio de comportamento e/ou Delinquência. O mais comum indicador é o comportamento desviante é a má conduta ou o mau comportamento.

49 amostras estudaram a relação entre má conduta e abandono escolar. Entre 31 amostras, 14 encontraram esse fator como significativamente associado a MAIS ALTO abandono escolar e MAIS BAIXA chance de conclusão escolar no EM. 12 amostras não encontraram relação significativa, sendo que 5 descobriram uma relação negativa entre abandono e conclusão e má conduta. 14 amostras indicaram que mau comportamento na *Middle School* estava significativamente associada a MAIS ALTAS taxas de abandono e MAIS BAIXAS taxas de conclusão no EM.

Delinquência fora da escola (brigas, roubo, venda de drogas, danos a propriedades e ataques): 19 estudos examinaram a relação entre o abandono e estes fatores, separando estes últimos em três grupos: estudantes delinquentes, estudantes presos e estudantes presos e levados a tribunal. 11 das 19 amostras indicaram que delinquentes têm MAIOR chance de abandonar a escola que não delinquentes. 3 de 4 amostras vinculadas aos dois grupos delinquentes levados ao sistema de justiça indicam um MAIS AMPLO efeito da prisão sobre o abandono do que a simples delinquência. Uma destas três amostras indicaram que o estudante levado ao tribunal após preso é O MAIS FORTE elemento de previsão de abandono escolar do que simplesmente ser preso sem ser levado ao tribunal.

Tabaco ou Drogas Pesadas: 42 amostras analisaram a relação entre álcool e drogas e abandono. Na *High School*, das 23 desse total, 17 apontam que drogas e álcool durante a EM estava associado a MAIS ALTAS taxas de abandono escolar, sendo que 11 das 19 amostras indicam que drogas e álcool usados na *Middle School* estavam relacionados a MAIS ALTAS taxas de abandono no EM.

Pais adolescentes e Gravidez na adolescência: em 66 amostras da literatura, esses fatores estão relacionados a consequências socioeconômicas negativas (baixa

realização educacional e profissional, MAIS ALTAS taxas de pobreza e bem-estar). 50 de 62 amostras na *High School* indicaram que estes fatores AUMENTAM as chances de abandono e REDUZEM as chances de conclusão escolar no EM.

As jovens sofrem efeitos mais negativos que os rapazes. As jovens negras sofrem ainda mais com o abandono escolar do que as brancas e hispânicas em caso de gravidez na adolescência. 2 amostras não indicaram efeitos estatisticamente significativos na comparação entre gravidezes levadas a termo e aquelas submetidas a aborto.

O subfator Pares ou Colegas

Vinte (20) amostras foram analisadas por Rumberger & Lim (2008), comparando relacionamento entre pares (colegas) e abandono ou conclusão de curso, sendo que os resultados são confusos.

Popularidade Percebida pelo próprio estudante: tal fator identificado na 8a. Série torna MAIS provável o abandono escolar na 10a. Série, controlados um grande número de outros fatores. Do contrário, ter simplesmente amigos ou ter amigos dedicados à escola REDUZ as chances de abandono escolar.

Amigos de Comportamento Criminoso ou Amigos que já Abandonaram a Escola: a mais consistente relação estatística se dá entre o fator ter amigos de comportamento criminoso ou amigos que já abandonaram a escola e o abandono escolar: antes da 7a. série, quanto MAIS cedo essa relação se estabelece, MAIS AUMENTA as chances de abandono escolar no EM.

O subfator Emprego / Trabalho

Trabalhar durante o EM nos EUA é fenômeno comum, sendo que 26% dos jovens da 2a. Série trabalham e 6% destes o fazem mais de 20 horas por semana. Nos estudos revisados sobre abandono escolar o trabalho pode ser tanto um sintoma quanto uma causa deste e de outros resultados analisados, segundo os revisores.

Várias amostras das 37 analisadas indicam que apenas trabalhos que ocupam mais de 20 horas por semana são significativamente associadas ao abandono escolar no EM. Algumas amostras indicam que estudantes que trabalham durante todo o EM, ou que o fazem menos de 20 horas ou menos de 7 horas por semana, têm MENOS chances de abandonar a escola média, quando comparados com aqueles que trabalham mais que 20 horas ou não trabalham de modo algum.

Uma amostra indicou que os estudantes que estavam empregados antes de abandonarem a escola média apresentam MAIS probabilidade de concluir a *High School* tardiamente aos 22 anos (quando o esperado seria concluí-la aos 17 anos, com a tolerância de um ano).

Uma amostra de 2007 compara estudantes da 9a. e 10a. séries com os que trabalham mais de 20 horas por semana, buscando analisar o fator alta propensão ou alta inclinação ao trabalho para parte dos estudantes (variáveis de background foram controladas): o resultado indica que as chances de abandono são 50% MAIS ALTAS para alunos que trabalham MAIS de 20 horas por semana do que se trabalham menos, CONTUDO, o trabalhar mais de 20 horas, não afeta as chances de abandono escolar para um grupo de estudantes com ALTA INCLINAÇÃO a trabalhar longas horas desde sempre.

3.3. Fator Atitudes

A maioria dos estudos examina algumas atitudes específicas, tais como expectativas educacionais dos estudantes, ("Quantos anos de escola você espera completar?") e percepções pessoais: auto estima, conceito de si e lócus de controle (interno - autodomínio ou externo - heterodomínio).

O subfator Objetivos

Segundo os revisores, a literatura sobre abandono escolar tem focado em um único indicador - as expectativas educacionais.

Rumberger & Lim (2008) identificaram 82 amostras que relacionam expectativas a abandono escolar. No Ensino Médio, 33 de 41 amostras encontraram que MAIS ALTOS níveis de expectativas educacionais estavam associadas com MAIS BAIXAS taxas de abandono escolar.

O subfator Valores

Segundo os revisores, muitos estudos têm investigado um largo espectro de crenças, atitudes e valores dos estudantes, contudo, não os relaciona com o abandono escolar. A maior parte dos estudos e amostras se dedicam a pesquisar as expectativas educacionais, as auto-percepções, a autoestima, o autoconceito e o autocontrole dos estudantes.

Nota: Rumberger & Lim (2008) não apresentam dados deste subfator para o Ensino Médio..

O subfator Percepções Pessoais

Segundo os revisores, para alcançar o sucesso escolar o estudante tem de crer ser capaz de alcançá-lo.

Outro elemento importante citado por Rumberger & Lim (2008) refere-se ao conceito de Lócus de Controle, o qual mede a crença do estudante em sua percepção de ter controle sobre seu próprio destino (Controle Interno) ou não (Controle Externo).

Poucas amostras indicaram uma direta relação entre auto percepção e abandono escolar. Apenas 3 das 22 amostras que relacionam locus de controle externo e abandono no EM indicaram uma relação significativa como o abandono, apresentando uma MAIOR propensão ao abandono nesses casos.

3.4. Fator *Background* (RUMBERGER & LIM, 2008)

Um grande número de características de background são listadas sobre a maior ou menor propensão de estudantes a abandonar ou se formar em seus cursos. Rumberger & Lim (2008) revisam estudos que tratam das seguintes características da dimensão background: Gênero; Etnia e Raça; Situação de Imigração; Proficiência na Língua Inglesa; Proficiência em Inglês e Espanhol; Situação de Incapacidade ou de Deficiência. Algumas de suas conclusões estão descritas a seguir.

O subfator Demografia

Segundo a revisão feita por Rumberger & Lim (2008) as taxas de abandono e as de conclusão de curso dependem e variam grandemente a partir do número de características de *background* controladas. Por exemplo, **Gênero e Abandono Escolar e Etnia e Raça e Abandono Escolar**. Em geral, no caso do gênero, se estudos controlam apenas por características de background as mulheres têm MAIS BAIXAS taxas de abandono ou não é encontrada relação significativa entre ser mulher e abandono escolar; contudo, se estudos controlam por atitudes, comportamentos e performance na escola o resultado apresenta MAIS ALTAS taxas de abandono para mulheres. Noutro aspecto, a relação entre gênero e abandono escolar varia quando se trata de sub-populações de estudantes.

Duzentas (200) amostras analisaram a relação entre **Gênero e Abandono Escolar e Gênero e Conclusão Escolar** na *High School*: 27 amostras encontraram que mulheres têm MAIS ALTAS taxas de abandono escolar e MAIS BAIXAS taxas de conclusão; 55 amostras não encontraram relação significativa e 20 amostras descobriram que mulheres têm MAIS BAIXAS taxas de abandono escolar e MAIS ALTAS taxas de conclusão. Um exemplo do efeito de outros fatores na relação gênero X abandono escolar: Rumberger (1995) não encontrou relação significativa entre gênero e abandono escolar após controlar por *background* familiar e acadêmico, porém encontrou que mulheres têm MAIS ALTAS taxas de abandono após controlar por uma variedade de atitudes, comportamentos e indicadores de desempenho educacional na 8a. série.

Situação de Imigração: 20% dos estudantes da *Elementary* e da *High School* são nascidos no estrangeiro ou têm pais nascidos fora dos EUA. Um estudo com toda a

população da 2a. série da *High School* descobriu que a segunda geração tem taxas de abandono MAIS BAIXAS do que a primeira e terceira gerações de estudantes (Cf. mais detalhes em Rumberger & Lim, 2008, p.39). Outro estudo (Rumberger, 1995) com toda população de estudantes da 8a. série não encontrou diferenças por "situação de imigrante" nas taxas de abandono entre a 8a. e 10a. séries, após controlar por características de background familiar.

Possíveis explicações sobre como e porque a imigração afeta a conclusão da *High School*: segundo os revisores, alguns pesquisadores entendem que a explicação para as MAIS ALTAS taxas de conclusão entre os estudantes de segunda geração tem relação com MAIS ALTAS habilidades no inglês do que emigrantes de primeira geração, bem como mais otimismo e motivação do que a terceira geração de estudantes; já outros autores entendem que essa diferenças intergeracionais podem ser explicadas por diferenças no capital social nas famílias, escolas e comunidades (Cf. mais detalhes em Rumberger & Lim, 2008, p.40-41).

O subfator Saúde

Dos trabalhos referidos abaixo, devido ao grande número de autores revisados, para maiores detalhes sobre os mesmos, conferir em Rumberger & Lim (2008, p.41-42).

No Ensino Médio (EUA), uma pesquisa revisada indica que os estudantes concluintes apresentam um melhor quadro de saúde e menores custos de cuidados com saúde do que aqueles que abandonam a escola média.

Sete (7) estudos e 8 amostras foram revisadas por Rumberger & Lim (2008): um estudo com mais de 15.000 adolescentes descobriu que estudantes que relataram excelente ou muito boa saúde tinham MENOS chances de abandonar do que aqueles que respondiam boa, razoável ou pobre condição de saúde, controladas outras variáveis.

Seis (6) outros estudos examinaram saúde mental adolescente e abandono. 5 dos 6 estudos (um com mais de 10.000 adolescentes) apontou que adolescentes que reportaram sintomas de depressão tinham MAIS chances de abandonar, mesmo quando controlados por um grande número de fatores, incluindo desempenho acadêmico e *background* familiar.

O subfator Desempenhos Anteriores e Experiências Passadas

Dos trabalhos referidos abaixo, devido ao grande número de autores revisados, para maiores detalhes sobre os mesmos, conferir em Rumberger & Lim (2008, p.42-43).

Experiências anteriores têm efeitos sobre as chances de abandonar e concluir estudos na medida em que atuam principalmente sobre as atitudes, comportamentos e desempenho educacional, segundo os revisores.

Participação em Pré-escola: há muita evidência de pesquisa indicando que participação na pré-escola amplia a capacidade de leitura e o sucesso inicial na escola elementar, bem como a pré-escola aumenta a frequência de uma série de resultados adultos, incluindo ALTA conclusão escolar, MENOS atividades criminais, dependência no seguro saúde e paternidade adolescente.

Participação em Pré-escola: Poucos estudos avaliam a participação deste fator sobre o abandono e a conclusão na *High School*. Um estudo indica que três programas de pré-escola de alta qualidade AUMENTARAM as taxas de conclusão de 15 para 20%.

Sete outros estudos, noutra revisão, indicaram que na média, participação na pré-escola AUMENTA as taxas de conclusão em 22%. 12 amostras examinaram a participação na *High School* da pré-escola sobre as taxas de abandono e de conclusão: 2 estudos examinaram a participação na pré-escola e em serviços de cuidados infantis, a partir do Chicago Longitudinal Study, dos 3-9 anos de idade desde 1986: após o controle por gênero, um índice de riscos familiares e etnicidade, estudantes que participaram de programas de pré-escola tinham taxas de conclusão 10% MAIS ALTAS do que os que não participaram.

Dois estudos descobriram que 90% dos efeitos de programas de pré-escola eram explicados por vantagens cognitivas no início da Escola Elementar, aumento do apoio familiar e do suporte escolar. Um estudo indicou que os participantes de um programa de intervenção domiciliar com pais e filhos tinham MENOS QUE A METADE de chances de abandonar a escola em comparação com o grupo randômico de controle (Cf. autores em RUMBERGER & Lim, 2008, p.43).

4. DA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL (RUMBERGER & LIM, 2008)

4.1. Fator Família

O background familiar é reconhecido com o fator que apresenta os maiores efeitos unitários para o sucesso escolar (RUMBERGER & Lim, 2008, p.44). Três aspectos das famílias têm sido reportados como importantes: 1) a estrutura familiar; 2) os recursos familiares, e, 3) as relações sociais familiares.

O subfator Estrutura

Este é um dos elementos da família mais estudados: número e tipos de indivíduos residentes na casa da criança. Este aspecto afeta o desenvolvimento cognitivo, social e físico da criança por meio das relações sociais com familiares.

"Estudantes que vivem com ambos os pais" e "estudantes que não vivem com ambos os pais": 220 amostras analisaram as relações entre estes dois fatores e as

chances de abandono e conclusão escolares. MAIS da metade das amostras (115) indicaram que estudantes que vivem como ambos os pais têm MAIS BAIXAS taxas de abandono e MAIS ALTAS taxas de conclusão escolares, comparados com outras estruturas familiares. Famílias unipateras ou famílias de segundos casamentos geralmente apresentam efeitos similares sobre o abandono (Cf. autores em RUMBERGER & Lim, 2008, p.43).

Mobilidade Residencial (Mudança de casa): 11% de todas as crianças e adolescentes em idade escolar nos EUA mudam de residência a cada ano¹¹⁷. 24 das 30 amostras indicaram que a mobilidade residencial está associada com o AUMENTO do risco de abandono escolar, em qualquer série, mesmo antes, sendo o efeito mais negativo quando ocorre mais de uma mudança de domicílio.

Tamanho da família: 72 de 122 amostras indicam que as chances de abandono escolar são MAIS ALTAS em famílias grandes, comparadas com famílias menores, uma vez que as maiores têm menos recursos per capita para investimento em educação.

Emprego Maternal e Abandono Escolar: 2 de 47 amostras estabeleceram relação positiva entre este fator e o abandono escolar, sendo que 6 amostras identificaram relação negativa; as amostras restantes não apresentaram significância.

O subfator Recursos (SES* - o indicador mais usado)

Este é outro importante fator familiar que impacta o desenvolvimento infanto-juvenil. Os recursos familiares incluem, dentre outros: 1) os recursos financeiros propriamente ditos; 2) os recursos humanos relacionados aos pais e seu empenho, estímulo e inspiração para a educação dos filhos, e, 3) os recursos sociais manifestos na quantidade e na qualidade das relações sociais entre pais e filhos, destes com outras famílias, escola e como influência sobre a realização do estudante independentemente dos efeitos do capital financeiro e humano¹¹⁸.

Nível socioeconômico familiar ou *socioeconomic status* (NSE ou SES):

Segundo Rumberger & Lim (2008), o NSE é o indicador de família mais usado nas pesquisas que relacionam o fator recurso familiar X abandono, ou X conclusão escolar. Ele é construído como um índice composto baseado em muitas medidas de recursos financeiros e humanos tais como: anos de educação de ambos os pais, situação

¹¹⁷ U.S. Bureau of the Census, 2007, Table 15, In: RUMBERGER, R. W.; LIM, S. A. Why students drop out of school: a review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report n. 15. University of California, 2008.

¹¹⁸ Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, S95-S120. Apud Rumberger & Lim (2008).

ocupacional de ambos os pais e renda familiar. 95 amostras, dentro do total de 389, investigaram a relação entre NSE e ALTOS índices de abandono ou conclusão escolares.

Da perspectiva da incidência de análises amostrais distintas mas que apontam na mesma direção, segundo Rumberger & Lim (2008), em revisão bibliográfica feita nos EUA, em um total de estudos sobre NSE, 27 das 48 análises estatísticas amostrais indicaram que estudantes de famílias com ALTO NSE abandonam MENOS que estudantes de famílias com BAIXO NSE; no ensino médio norteamericano (*High School*), 33 de 38 análises amostrais indicaram que alunos de famílias de MAIS ALTO NSE apresentaram MAIS BAIXOS riscos de abandono.

No total de estudos sobre NSE, 27 das 48 análises estatísticas amostrais indicaram que estudantes de famílias com ALTO NSE abandonam MENOS que estudantes de famílias com BAIXO NSE; no ENSINO MÉDIO, 33 de 38 análises amostrais indicaram que alunos de famílias de MAIS ALTO NSE apresentaram MAIS BAIXOS riscos de abandono. Dois estudos indicaram que NSE é um bom indicador de previsão para abandono entre brancos, mas não entre negros e hispânicos, enquanto outro estudo, baseado nos mesmos dados, encontrou efeitos estatisticamente significativos entre os três grupos.

Escolaridade dos Pais: 67 ou 2/3 dos 102 estudos indicaram que MAIS ALTOS níveis deste fator foram associados com MAIS BAIXAS taxas de abandono e MAIS ALTAS taxas de conclusão escolar. 19 de 26 amostras indicaram que estudantes cujos pais NÃO completaram a *High School* tinham MAIS chances de abandonar a escola média. 13 de 17 amostras indicaram que estudantes cujos pais COMPLETARAM o "college" (Ensino Superior) tinham MENOS chances de abandonar a escola média.

Renda Familiar: METADE das 110 amostras de renda familiar X abandono ou X conclusão escolar apresentaram relação estatística significativa. Na *High School*, 35 de 60 amostras identificaram que estudantes tinham MENOS chances de abandonar quando advindos de famílias com MAIS alta renda familiar do que aqueles oriundos de famílias de baixa renda. Na *Middle School*, 17 de 40 amostras identificaram que MAIS ALTA renda familiar está associada a MAIS BAIXAS taxas de abandono. 8 de 19 amostras encontraram esse mesmo efeito na *Elementary School*.

Índices de Fatores Associados ao Abandono Escolar: Dois autores, em obra de 2001 (Cf. Rumberger & Lim, 2008, p.49) criaram um índice de risco socioinstitucional de abandono baseado em cinco elementos ligados ao estudante e suas famílias: 1) minorias em desvantagem (*Black, Hispanic, or Native American*); 2) minorias linguísticas; 3) pobreza familiar; 4) família composta por um só pai, e, 5) mãe ou pais que falharam em completar sua *High School*. Estes autores descobriram que as chances de abandono na *High School* eram 66% MAIS ALTAS para estudantes que apresentavam

no mínimo um indicador de risco, comparado com estudantes sem nenhum fator de risco, mesmo controlando pelos resultados e comportamentos das 8a. e 10a. séries.

O subfator Relações sociais, Capital Social e/ou Costumes Familiares - "practices"¹¹⁹

"Practices", para Rumberger & Lim (2008), a partir de sua revisão de literatura, são os relacionamentos que os pais têm com seus filhos, suas escolas e as comunidades, bem como costumes familiares.

Ainda para Rumberger & Lim (Op. cit, 2008), é por meio das relações sociais é que são mobilizados os recursos humanos e financeiros no sentido de promover o desenvolvimento e alcançar os resultados educacionais infanto-juvenis.

Uma centena de amostras, segundo os revisores, examinam a relação entre **relações sociais e/ou costumes familiares** e abandono escolar.

O indicador mais comum de Relações Sociais ou Costumes Familiares são as Expectativas dos Pais quanto ao alcance da vida educacional de seus filhos. 15 amostras de um total de 29, indicaram que MAIS ALTAS expectativas dos pais eram associadas com MAIS BAIXAS taxas de abandono e MAIS ALTAS taxas de conclusão. 65 amostras associaram outros aspectos das relações sociais ou costumes com o abandono, sendo que 34 delas identificaram que relações sociais DIMINUÍAM o risco de abandono. Um estudo de 1991, identificou, por relatos de estudantes, que essas relações sociais apresentavam efeitos significativos sobre as chances de abandonar ou concluir a *High School* nas seguintes condições: 1) se suas mães queriam que eles se graduassem no "college"; 2) se suas mães monitoravam seus progressos escolares, e, 4) se seus pais supervisionavam seus trabalhos escolares.

Em recente estudo com estudantes da 8a. série desde 1988 a 1998 (Cf. Rumberger & Lim, 2008, p.51), desenvolveu quatro tipos de relações sociais que eram preditivas quanto a abandono escolar na 12a. série do EM: 1) aspirações dos pais para a criança na 8a. série; 2) participação dos pais em atividades escolares nessa série; 3) comunicações dos pais com a escola na 12a. série, e, 4) uma medida de fechamento intergeracional, a saber, "- quantos pais dos amigos de seus filhos você conhece?"

Outra amostra indicou que estudantes matriculados nas séries 7-12 em 1994-1995, descobriu que MAIS ALTOS níveis de proximidade dos pais (proximidade, satisfação, calor humano e satisfação com as comunicações com os pais) torna MAIS

¹¹⁹ Practices: Para Rumberger & Lim (2008) são relacionamentos que os pais têm com seus filhos, suas escolas e as comunidades: segundo Coleman (1988) é o Capital Social; para outros autores é o "Envolvimento Parental" ou o "Estilo Parental" (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007; Pomerantz et al., 2007; Spera, 2005).

BAIXAS as chances de abandono apenas entre estudantes brancos, mas não entre asiáticos, negros ou hispânicos.

Relações Sociais com os Pais: 12 de 15 amostras, segundo relatos de professores, indicaram que MAIS ALTA participação de estudantes em atividades escolares durante as séries 1-6 AUMENTARAM as chances de completar a *High School*.

Irmãos que Abandonaram a Escola: este fator é um indicador indireto de abandono escolar, segundo Rumberger & Lim (2008). 4 de 5 amostras encontraram que existe MAIS chances de abandono para estudantes que tiveram irmão ou irmã que abandonou a escola (Rumberger & Lim, 2008, p.52)..

4.2. Fator Escola (RUMBERGER & LIM, 2008)

O subfator Proporção de grupos sociais específicos de estudantes - "Student Social Composition"

Seis estudos encontraram vários indicadores de diretos efeitos da composição social de estudantes sobre o abandono escolar no EM: média de NSE; a proporção de estudantes em risco de abandono (notas baixas, problemas disciplinares, retenção etc.); a proporção de minorias raciais; a proporção de minorias linguísticas; a proporção de estudantes que mudaram de escolas ou de residências; a proporção de estudantes oriundos de famílias não-tradicionais (não o caso de ambos os pais). Esses estudos indicam que esse fator tem efeito, no mínimo indireto, sobre o abandono e a conclusão, parcialmente através do efeito de outro fator: os pares.

Nota do doutorando: apesar dessa afirmação de relação direta entre o fator Composição Social de um grupo e o abandono escolar, Rumberger & Lim (2008) apresentaram resultados de estudos que colocam que esse fator exerce mais um efeito indireto ou está sujeito a influências de outros fatores pela apresentação de não significância quando o mesmo é controlado por exemplo por recursos estruturais da escola e variáveis de relações sociais.

O subfator Estrutura

Segundo Rumberger & Lim (2008), esse subfator está relacionado com várias características estruturais da escola: localização (escola urbana, rural), tamanho das instalações escolares e principalmente o tipo de escola: pública X privada. Noutro aspecto, como são inúmeras variáveis intervenientes na relação subfator estrutura X resultados ou desempenhos estudantis, é difícil estabelecer uma relação precisa entre estes dois elementos.

Na revisão, os supracitados autores identificaram resultados contraditórios nas amostras revisadas para a relação entre estrutura X abandono/conclusão escolares: de um grupo de 12 amostras, algumas indicavam que estudar em área urbana reduzia as chances de abandono, já outras amostras apontavam exatamente o contrário.

O mesmo aconteceu para as 12 amostras analisadas quanto à correlação entre tamanho da escola X abandono/conclusão escolares.

Das 63 amostras analisadas quanto à relação escola privada e escola pública, de um lado, e o abandono/conclusão escolares, de outro, foi identificado que, de um subconjunto para o Ensino Médio, das 27 amostras que analisavam a relação escola católica X escola pública, a maior parte daquele subconjunto apontou que as taxas de abandono são menores e as taxas de conclusão maiores nas escolas católicas.

O subfator Recursos

Este subfator se refere a recursos escolares, e sua relação com o abandono/conclusão escolares. Recursos tais como: professores em maior número por escola, bem como professores melhor qualificados; salários de professores; número de estudantes por professor; percentagem de docentes com mais elevado nível de formação.

Em uma perspectiva geral, os revisores não identificaram efeitos significativos nos estudos revisados por eles. Não obstante, alguns estudos indicavam que: 2 de 6 amostras que uma média maior de salário de professores estavam correlacionadas com mais baixas taxas de abandono escolar e mais altas taxas de conclusão escolar. Igualmente, duas outras de seis análises indicaram que mais altas relações entre razão estudante-professor estavam associadas a mais altas taxas de abandono escolar. Maiores gastos unitários por aluno e mais altos salários de professores estavam associados a mais baixas taxas de abandono escolar.

Uma evidência empírica forte foi identificada na **Escola Elementar** norte-americana: classes PEQUENAS, produzem ALTAS TAXAS de conclusão anos mais tarde, no **Ensino Médio**.

O subfator Relações Sociais; Capital Social - "practices"

Muitos estudos indicam que as relações sociais mantidas entre estudantes, pais, professores e diretores de escolas são um componente essencial para a eficiência e a eficácia escolares (Cf. os autores que suportam essa assertiva In: Rumberger & Lim, 2008, p.60).

Os resultados encontrados pelos revisores para este subfator são os seguintes: escolas com MAIS ALTAS taxas de frequência, têm MAIS BAIXAS taxas de abandono;

relações sociais positivas entre professores e alunos, em especial os em situação de risco de abandono, reduzem exatamente o referido risco; cinco das sete análises amostrais que relacionam idade de escolarização compulsória X abandono/conclusão, indicaram que MAIS ALTAS idades de escolarização compulsória geram MAIS BAIXAS taxas de abandono e MAIS ALTAS taxas de conclusão escolar.

4.3. Fator Comunidades (RUMBERGER & LIM, 2008)

O fator comunidades têm, segundo os revisores, um papel fundamental no desempenho escolar dos estudantes, tanto do ponto de vista do provimento de necessidades institucionais de saúde, cuidado e trabalho, quanto no aspecto das relações sociais e interpessoais na comunidade escolar e vizinhança.

O subfator Composição

A composição social dos residentes na comunidade é um elemento central nesse subfator: percentual de pessoas que trabalham em escritório X percentual de trabalhadores manuais; percentual de pobres e percentual da população com baixa ou alta renda.

Como resultado, que são entendidos como não-lineares, viver em uma vizinhança muito pobre não gera necessariamente prejuízo para a conclusão do Ensino Médio.

O subfator Recursos

Como resultados da revisão, Rumberger & Lim (2008) identificaram amostras indicando que viver em uma comunidade rica é benéfico para o sucesso escolar.

CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo trata da metodologia da investigação de doutorado, são explanadas todas as considerações essenciais à compreensão da metodologia de pesquisa utilizada na tese. O capítulo é composto de duas grandes seções, a primeira, trata da metodologia usada no planejamento de pesquisa, justificativas por esta ou aquela direção adotada, trata da própria condução da investigação, fontes de dados, suas coletas, armazenamento, análise e metodologias de interpretação.

A segunda seção, por sua vez, trata da identificação e seleção das dimensões de análise das variáveis (questões de questionários), do problema, do objeto de investigação, dos microdados e questões (variáveis) de pesquisa com o fito de permitir sua análise isolada ou em blocos.

A pesquisa tem natureza quantitativa e exploratória. A coleta de dados foi feita por meio de questionários face a face (survey) aplicados a alunos egressos - evadidos e diplomados de cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais e ofertados entre 2006 e 2010.

Foi realizado um primeiro contato com as lideranças das instituições da RFEP e obteve-se a adesão de todas as instituições da Rede em Minas Gerais, por meio de anuências formais (setembro de 2010) dos dirigentes máximos das instituições, que aceitaram colaborar com a realização da pesquisa e com a participação de todos os campi pertencentes às instituições.

A partir daí, iniciou-se a coleta de dados nas escolas da RFEP. Para proceder a essa coleta, a pesquisa nas instituições passou pelas seguintes fases: revisão bibliográfica sobre transição escola trabalho; sobre permanência, evasão e conclusão escolares na educação profissional; sobre políticas públicas para a educação técnica no Brasil; levantamento de dados de evasão e conclusão escolares. A pesquisa de estado da arte auxiliou na definição das dimensões de investigação e na construção de conceitos.

As análises finais aqui realizadas e que contaram com o apoio de duas equipes de estatísticos profissionais¹²⁰, entre 2010 e 2013, buscam apresentar e analisar a situação e o perfil ocupacional de jovens evadidos e diplomados da RFEP em sua transição da escola profissional para um de seus pontos de destino: o mundo do trabalho.

Análises preliminares sobre o perfil de evadidos foram enviadas da Europa, ainda em agosto de 2012, à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP (PAIXÃO 2012a),

¹²⁰ Equipe Estatística Gauss: Estatística e Mercado- Diretor: Dr. Darly Andrade - responsáveis com o doutorando pela análise estatística entre 2010 e 2012. Equipe Estatística OPUS - Diretores: Prof. Dr. Jáder Sampaio e Profa. Dra. Alina Gomide - Responsáveis com o doutorando pela análise estatística a partir de 2012.

em resposta a um convite geral das Diretorias do MEC¹²¹ e do INEP¹²², por relatos sobre o andamento das pesquisas no Brasil, sendo este convite dirigido aos Programas Observatório da Educação em todo o país.

Estas estatísticas preliminares foram apresentadas nos dias 3 e 4 de dezembro de 2012 em um evento organizado pela equipe da RIMEPES no *I Workshop Nacional da Rede Iberoamericana de Trabalho e Estudos sobre a Educação Profissional e Evasão Escolar*¹²³. Naquela ocasião, o evento teve como objetivo central promover uma discussão teórica e metodológica sobre a temática da Educação Profissional, tanto no campo da evasão escolar quanto da transição de jovens para a vida adulta, da escola para o trabalho e para estudos posteriores.

2.1 Metodologia de pesquisa

Nesta seção seguem as principais metodologias de pesquisa adotadas na pesquisa.

Equipes de pesquisa

Equipe Coordenadora da Pesquisa Observatório da Educação (OBEDUC) 2010, vinculada a esta investigação de doutorado

- Coordenadora-Geral do OBEDUC, Coordenadora do Núcleo em Rede da UFMG e orientadora desta tese de doutorado: Dra. Rosemary Dore Heijmans – UFMG/FaE.
- Membro da Equipe Rimepes, Consultor do OBEDUC e orientador desta tese de doutorado: Dr. Umberto Margiotta – Università Ca' Foscari Venezia - Itália - membro da Equipe RIMEPES e orientador de doutorado.
- Vice-Coordenadora do OBEDUC: Dra. Daisy Moreira Cunha.
- Coordenador do Núcleo em Rede da PUC Minas: Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira

¹²¹ Ministério da Educação - MEC - Brasil.

¹²² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - MEC - Brasil.

¹²³ Sítio web da RIMEPES: <http://workshoprimepes.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html>.

Equipe de pesquisa RIMEPES e OBEDUC envolvidos com a tese

- 56 bolsistas no total (Coordenadores; professores de Educação Básica Técnica; doutorandos; mestrandos e graduandos. Destes 56 beneficiários, 24 bolsistas são também aplicadores de questionários.
- Equipes locais de voluntários na aplicação de questionários no Estado de Minas Gerais, organizados pelos professores de educação básica.
- Dezenas de voluntários e interessados em fazer pós-graduação nas universidades envolvidas e/ou aprender a fazer pesquisa científica.

Justificativas para a adoção de algumas metodologias e a não adoção de outras

Foram feitas entrevistas individuais na Europa, em duas fases distintas, mas não foram realizadas entrevistas individuais ou realizados grupos focais com estudantes evadidos e técnicos diplomados. Isto porque o montante de dados estatísticos a serem analisados contra-indicava o uso de outras metodologias de levantamento de dados pelos seguintes motivos: restrição de tempo para tal; os bancos de dados provavelmente apresentariam necessidade de correções finais para estarem em condições de análise, prejudicando ou atrasando possível coleta, análise e interpretação de dados de entrevistas individuais ou coletivas; pesou na decisão o fato de que entrevistas individuais podem ser feitas pela equipe posteriormente, baseando-se nos dados quantitativos aqui expressos; e, por fim, por indicação dos orientadores no sentido de não fazer entrevistas individuais com evadidos e diplomados no Brasil.

Conceito de abandono escolar e de diplomado

O Ministério da Educação definiu de modo amplo a evasão escolar como a "saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo" (MEC, 1997, p. 25).

Para a pesquisa (doutorado e questionários), a equipe concordou que se entende como abandono a situação em que o aluno foi matriculado no curso técnico e participou de pelo menos 25% do ano letivo, mas saiu sem obter o diploma técnico por não concluir alguma(s) das etapas obrigatórias do curso: disciplina(s); estágio; relatório de estágio; colação de grau (DORE SOARES *et al.*, 2011, Questão 7, p.15). São considerados ainda alunos evadidos da etapa de estágio somente aqueles que após três anos da conclusão das disciplinas do curso técnico não voltaram para a instituição para a realização do estágio.

Esta definição foi elaborada também ao verificar procedimentos e conceituações internacionais adotados por exemplo pela UE, EUA e Canadá (OCDE, 2010; EU COMMISSION, 2011; US REPORT, 2011a; 2011b).

Por aluno egresso concluinte ou egresso diplomado considerou-se aquele “[...] que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma.” (MEC, 2009, p.10).

Trata-se de aluno que concluiu todas as etapas obrigatórias previstas para a conclusão de seu curso (matérias, estágio, relatório de estágio, estando apto a receber o diploma).

2.2 Questões e subquestões de pesquisa, objetivos e hipóteses

- **Questão principal de pesquisa**

A questão central desta investigação de doutorado pode ser expressa pela seguinte pergunta:

- Qual é o perfil e a situação ocupacional de aluno evadido e de estudante diplomado que transita (sai) da Rede Federal de Educação Profissional de Nível Médio em Minas Gerais (RFEP) para o mundo do trabalho a partir de variáveis primárias ocupacionais simples e compostas, significativamente associadas, identificadas em microdados de dois *surveys* entre os anos de 2006 e 2010?

- **Questão geral e sub-questões de pesquisa**

Desta pergunta chave, decorrem a questão geral e subquestões definidas para a pesquisa.

A questão geral

Identificar e analisar perfis e situação ocupacional de alunos evadidos e estudantes diplomados e as relações entre os mesmos, a partir da análise de variáveis simples e compostas vinculadas a microdados de 2006 a 2010 em dois extensivos *surveys* (bancos de dados de fontes primárias) sobre a RFEP no Estado de Minas Gerais.

As **sub-questões** e um breve comentário sobre suas razões de ser, são as seguintes:

1. Qual a taxa de abandono e a taxa de conclusão de jovens na RFEP de Nível Médio controlada estatisticamente e baseada em dados de fontes primárias?

Isto porque as taxas que temos até esta data são, em sua maior parte, de fontes secundárias ou feitas em estudos de pequeno porte, logo, pouco generalizáveis ou pouco confiáveis ou abrangentes.

Nota importante 1: A resposta a esta pergunta depende da disponibilidade de dados sobre transferência e reprovação. Senão for possível alcançá-la, serão registradas as limitações que impediram seu alcance e será proposta seu deslocamento como sugestão para estudos posteriores.

Nota 2: O doutorando e seus orientadores decidiram por apresentar as taxas de abandono e outras estatísticas em caráter de estudo preliminar, considerando toda a RFEP investigada, sem avançar em análises estatísticas sobre cursos e escolas específicas desta rede por falta momentânea de condições técnicas dos dois bancos de dados: tanto o de evadidos, quanto o de diplomados. Esta decisão se justifica porque o banco de dados de evadidos só foi fechado em 31/04/2013, ainda apresentando alguns problemas técnicos e o questionário de diplomados não alcançou ainda o número de respondentes previsto pelo cálculo da amostra.

2. Como se distribuem e qual a situação ocupacional dos jovens da RFEP no Estado de Minas Gerais?

Esta questão busca traçar um mapa amplo da distribuição ocupacional desses jovens no mundo do trabalho e apresentar taxas referentes a sua situação ocupacional.

3. Quais são os perfis ocupacionais dos jovens evadidos e do diplomados da RFEP extraídos a partir de variáveis controladas?

Respostas aqui auxiliam a compreender a situação ocupacional do jovem evadido e diplomado a partir das variáveis primárias e das correlações que as mesmas estabelecem ao apresentarem um perfil original e mais próximo da realidade ou mais objetivamente fiel à vivência desses sujeitos. Essa questão busca também testar uma hipótese de pesquisa que parte da premissa que a maior parte dos alunos que frequentam a RFEP no Estado de Minas Gerais são de famílias de baixo nível socioeconômico e não oriundos de uma elite rica como afirma Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008)¹²⁴. A hipótese do baixo NSE X elitização na RFEP (Conferir hipóteses abaixo);

¹²⁴ Castro (2008, p.121), em artigo, defende que uma ampla e cara rede de escolas técnicas federais, ao mesmo tempo, "acadêmicas públicas e gratuitas [...] foram cooptadas pelas elites brasileiras que nelas viam uma forma eficaz e barata de preparar-se para os vestibulares mais competitivos [...]. Os alunos que passavam nos 'vestibulinhos' vinham de classes sociais que não tinham interesse algum na formação profissional oferecida".

4. Qual jovem está melhor situado ocupacionalmente no mundo do trabalho a partir de sua transição da RFEP ao mundo do trabalho, o evadido ou o diplomado?

Esta subquestão busca identificar diferença significativa na posição ocupacional dos jovens das duas amostras populacionais. Hipótese da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP (Conferir hipóteses abaixo);

5. Qual a relação existente ou o grau de sintonia entre a área de formação técnica escolhida pelo evadido e pelo diplomado e sua área de atuação ocupacional ou profissional?

Esta pergunta busca identificar o grau de identificação estatística entre a área de formação técnica e a área profissional exercida pelos respondentes das amostras no mundo do trabalho, bem fazer inferências sobre a eficácia da formação que lhe foi dada, apenas sob esse ângulo de visão (porque há inúmeros outros), e sobre a eficiência do sistema de emprego: de um lado, da oferta de força de trabalho, de outro, da absorção e de procura desta mesma força. Esta questão também auxilia na resposta à hipótese do baixo NSE X elitização na RFEP (Conferir hipóteses abaixo);

6. A situação ocupacional de sujeitos evadidos de cursos técnicos na atualidade é qualitativa e quantitativamente melhor posicionada que a dos diplomados nestas áreas?

Pergunta vinculada à hipótese de que no Brasil os diplomados estão melhor posicionados no mundo do trabalho do que os evadidos. Hipótese da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP.

- **Objetivos Específicos**

Os principais objetivos específicos (qualitativos e quantitativos) - 2006-2010 - da presente tese de doutorado são:

1. Levantar um quantitativo e construir o perfil estatístico dos evadidos e diplomados nas 43 escolas da Rede Federal a partir das correlações das variáveis ocupacionais¹²⁵ dos dois *surveys*, identificando em cada caso o número daqueles que ingressaram no mundo do trabalho após a saída da escola técnica e a relação deste perfil com sua situação ocupacional;

¹²⁵ Variáveis eminentemente ocupacionais, mas também aquelas referentes a: sexo, idade, Nível Sócio Econômico (NSE ou SES) e *background* (de origem, classe social, cultural, educacional e profissional) dos jovens e de suas famílias, dentre outras variáveis.

2. Calcular, por meio dos dados primários (questionários), as taxas de abandono escolar e de conclusão escolar, em especial, os intervalos de classe ou de confiança respectivos, na Rede Federal de Educação Profissional.

Nota 1: O alcance deste objetivo depende da disponibilidade de dados sobre transferência e reprovação. Senão for possível alcançá-lo, serão registradas as limitações que impediram seu alcance e será proposto seu deslocamento como sugestão para estudos posteriores.

Nota 2: Devido aos problemas técnicos identificados e que ainda em maio de 2013 persistiam nos bancos de dados de evadidos e diplomados, esse objetivo foi alcançado na condição, provisória, de um estudo preliminar até que sejam sanados problemas identificados. Aguarda-se que, neste aspecto, antes da data da defesa, as deficiências técnicas sejam superadas e uma análise estatística mais aprofundada possa ser empreendida;

3. Identificar, descrever e analisar as relações existentes entre a área de formação técnica de nível médio escolhida pelo jovem, de um lado, e a área de inserção no mundo do trabalho e sua respectiva situação ocupacional, por outro. Questão referente à hipótese de elitização do Ensino Médio Profissional.
4. Identificar e analisar fatores (causais)¹²⁶ ou de associação mais relevantes de permanência e de evasão de estudantes na RFEP, destacando as relações existentes entre esses fatores, estatisticamente¹²⁷ hierarquizados¹²⁸, e a situação ocupacional dos sujeitos de pesquisa;
5. Identificar (novas) metodologias qualitativas e estatísticas aplicáveis à análise e identificação dos fatores mais relevantes para a investigação da permanência e da evasão dos estudantes na Educação Técnica Federal de nível médio (Cf. RUMBERGER & LIM, 2008; SOARES, 2010).
6. Identificar na literatura nacional ou internacional um modelo teórico abrangente que permita a inter-relação coerente entre os fatores associados à permanência escolar, ao abandono e à conclusão escolares e que sirva de base, ponto de

¹²⁶ A partir da identificação desses fatores de associação, identificar elementos que possam contribuir para a formulação de políticas públicas educacionais e laborais de prevenção da evasão escolar e para a promoção da permanência na escola, em nível municipal, estadual e federal.

¹²⁷ Método: Análise quantitativa, em termos de Estatística Descritiva e Inferencial (análise multivariada: análise fatorial; análise por componentes principais; análise de regressão; X_2 etc.), a partir dos dados primários levantados por meio de questionários e entrevistas em 23 escolas técnicas de Minas Gerais – 2006-2010. Fontes secundárias: Microdados brutos do INEP – 2007-2010; Microdados PNAd.

¹²⁸ Hierarquizar esses fatores entre si, através de análise estatística descritiva e inferencial, com a finalidade de identificar os fatores mais relevantes para a permanência e para a evasão dos estudantes na educação técnica profissional de nível médio em sua relação com a transição para o mundo do trabalho e para a promoção de melhorias na situação ocupacional juvenil.

referência e *framework*¹²⁹ para aprofundamento desta e de pesquisas futuras, tanto quantitativas quanto qualitativas (Cf. Propõe-se o Modelo de RUMBERGER, 2008);

- **Hipóteses de investigação**

As hipóteses da presente pesquisa de doutorado são as seguintes:

1. Hipótese da situação ocupacional diplomados X a de evadidos na RFEP: os sujeitos diplomados apresentam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional em comparação estatística com os sujeitos evadidos, comparados pelas mesmas variáveis, na RFEP no Estado de Minas Gerais.

Esta hipótese será testada com base na análise comparativa dos microdados das duas amostrais de evadidos e de diplomados, em especial, as variáveis de renda familiar média, de perfil educacional e ocupacional.

2. A hipótese do baixo NSE X elitização na RFEP: a maior parte dos alunos que frequentam a RFEP no Estado de Minas Gerais são de famílias de baixo nível socioeconômico, estudantes de escolas públicas no EF e EM e que trabalham em áreas afins à formação recebida, não sendo, pois, oriundos de um grupo mais seletivo e rico dos estratos médios e altos da população brasileira como afirma Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

Essa hipótese tem precedente teórico importante em pesquisa que estudou os técnicos de nível médio egressos da RFEP no país. A pesquisa foi coordenada pela Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica em Brasília (MEC, 2009) apontou indícios de que os alunos que estudavam na Rede Federal de Educação Profissional no país eram advindos de classes populares e não de classes elevadas como os críticos da educação profissional pública e gratuita querem fazer crer. Nesse sentido, esta hipótese tem um caráter corroborativo em relação à pesquisa anterior e busca ampliar seu alcance inicial ao estudar também esses aspectos na amostra dos evadidos.

O método de teste desta hipótese se baseará na análise de dados de renda, de percurso ocupacional e de transição escola-escola e escola-trabalho de jovens evadidos e diplomados a partir dos microdados colhidos e constantes nos bancos de dados respectivos (percurso profissional, relação estudar/trabalhar; carga horária de trabalho; escolaridade da mãe igual ou inferior ao ensino fundamental;

¹²⁹ Inglês: armação, moldura; esqueleto, suporte; estrutura (básica de uma base de dados, processo ou programa), arquitetura; sistema; estrutura.

percurso de transição para o Ensino Superior; continuidade estudos; percurso educacional etc.

Foram feitas também comparações com os resultados da pesquisa do MEC (2009).

2.3 Técnicas de pesquisa usados para análise de dados

- Revisão bibliográfica e pesquisa documental (aprofundamento)
- Aplicação de questionários a duas amostras de sujeitos
 1. Evadidos da RFEP no Estado de Minas Gerais.
 2. Diplomados na RFEP no Estado de Minas Gerais.
- Técnicas estatísticas e testes usados na análise de dados
 1. Técnicas de estatística descritiva;
 2. Análise fatorial;
 3. Alguns testes univariados (qui-quadrado, teste t de diferença das médias);
 4. Alguns testes de estatística não-paramétrica (teste de wilcoxon)
 5. Técnicas de apresentação de dados: gráficos, tabelas, quadros, figuras.
- Entrevistas e reuniões na Europa (fase portuguesa e fase italiana) e no Brasil

Para a consecução desta pesquisa foram feitas entrevistas na Europa para desenvolver discussões teóricas sobre os temas da transição escola trabalho e desempenho escolar (permanência, abandono e conclusão escolares), políticas públicas e metodologias de abordagem do objeto de pesquisa.

Uma vez que o doutorando morava na Europa, no início de seu curso, em uma primeira fase, 2009 e 2010, foram feitas entrevistas, a partir da cidade de Porto, Portugal, com os seguintes pesquisadores na fase de revisão bibliográfica:

1. Prof. Dr. José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em novembro de 2009, sobre o tema das políticas públicas para a educação (profissional);
2. Prof. Dr. António Joaquim Esteves, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, em setembro de 2009, sobre transição escola trabalho;

3. Prof. Dr. Eduardo Figueira na Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal, sobre transição escola trabalho em setembro de 2009;
4. Prof. Dra. Marianne Lacomblez na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em novembro de 2009, sobre o tema das políticas públicas para a educação (profissional);
5. Primeiro contato e reuniões com a Profa. Dra. Maria Cristina Tavares Teles da Rocha na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Nota: esta profa. indicou-me a Profa. Dra. Maria Sidalina Pinho de Almeida, sua ex-aluna de doutorado, para ser entrevistada sobre o tema transição escola trabalho. O que foi feito posteriormente em duas ocasiões);
6. Profa. Especialista em Educação Profissional, Suzana Azevedo, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), Porto, Portugal.

Em uma segunda fase de entrevistas, durante o doutorado em cotutela na Università Ca' Foscari Venezia, no ano acadêmico 2011-2012, o doutorando com bolsa de doutorado CNPq tinha um plano de trabalho a ser desenvolvido na Itália. Sob a supervisão do orientador italiano, Prof. Dr. Umberto Margiotta, esse plano previa, além de outras atividades¹³⁰, a realização de entrevistas:

- **2011/2012:**
 - Orientação com o Prof. Dr. Umberto Margiotta;
 - Cumprir Acordo de Cotutela em Itália
 - Concluir créditos para habilitação ao título de Doutor "in Scienze della Cognizione e Formazione" pela universidade italiana;
 - Participar de congressos e eventos internacionais na Itália (e restante da Europa);
 - Aprofundar estudos sobre a organização da escola na sociedade capitalista e o lugar do ensino técnico e profissional à luz do referencial teórico gramsciano (GRAMSCI, 1999).
 - Revisar e fichar livros.
- **No primeiro semestre de 2012:**
 - Levantar dados estatísticos gerais sobre a situação da transição de jovens da escola média profissional italiana (e restante da Europa) para o mundo do trabalho: percentuais de transição e demais estatísticas;

¹³⁰ Todas as atividades previstas foram realizadas.

- Levantar dados estatísticos gerais sobre a situação da transição de jovens da escola média profissional no restante da Europa e EUA para o mundo do trabalho: percentuais de transição e demais estatísticas.
- **2011/2012:**
 - Realizar entrevistas com doutores pesquisadores europeus sobre o tema da transição da escola para o trabalho, dentre os quais:
 1. Dra. Maria Sidalina Pinho de Almeida, no Instituto Superior de Serviço Social do Porto - ISSSP, Porto - Portugal, em duas ocasiões, sobre transição escola trabalho: outubro de 2011 e março de 2012;
 2. Dr. Rudolf Tippelt, da Universidade de Munique, na Alemanha, sobre o sistema de educação profissional alemão e seus percursos de transição da escola profissional para o mundo do trabalho, em julho de 2012;
 3. Dr. Rafael Merino, da Universidad Autonoma de Barcelona, em Barcelona, Espanha, bem como seu grupo de pesquisa (inclusive com a Profa. Dra. Maribel Garcia), sobre abandono escolar na Espanha e restante da Europa, outubro 2011 e março de 2012;
 4. Profa. Dra. Barbara Rink, da Deutsches Jugend Institut - DJI (Instituto Alemão Para a Juventude - German Youth Institute), Munique, Governo da Alemanha, Alemanha, sobre políticas públicas e transição escola trabalho na Europa, em especial na Alemanha, em julho de 2012;
 5. Profa. Dra. Nora Gaupp, da Deutsches Jugend Institut - DJI (Instituto Alemão Para a Juventude - German Youth Institute), Munique, Governo da Alemanha, Alemanha, sobre políticas públicas e transição escola trabalho na Europa, em especial na Alemanha, em julho de 2012;
 - Reuniões com técnicos estatísticos no Brasil

Esta investigação teve o apoio de duas equipes de estatísticos, uma que trabalhou até o segundo semestre de 2012, e, outra, que iniciou suas atividades no final desse mesmo ano.

2.4 Documentos de pesquisa

- Convênio de Cotutela Internacional de Tese entre a Università Ca' Foscari Venezia (Itália) e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Brasil) (**APÊNDICE A**) - Belo Horizonte, Brasil; Veneza, Itália - junho de 2010;

- Protocolo de Pesquisa de Doutorado para a Comissão de Ética na Pesquisa (COEP) da UFMG - 2010 - Pesquisa aprovada na COEP em 06 mai 2011;
- Relatório descritivo e avaliativo de atividades do doutorando - tese de doutorado - Exame de qualificação - Brasil, maio de 2011;
- Relatórios de entrevistas no exterior - fase 2009/2010, a partir de Porto - Portugal. Porto, 2010;
- Relatórios de entrevistas no exterior - fase 2011/2012, doutorado em cotutela no exterior (bolsa CNPq), a partir de Veneza - Itália. Veneza, 2012;
- Relatório dirigido ao CNPq: Relatório analítico-descritivo e avaliativo de atividades do doutorando em itália com bolsa de doutorado em cotutela, concedida pelo CNPq - Veneza, agosto de 2012;
- Relatório dirigido à Università Ca' Foscari Venezia: *Research report about the PhD student activities in Italy. Venice, september, 2012;*
- Relatórios de Pesquisas de Estado da Questão (PAIXÃO, 2009);
- Manual de Questão por Questão da pesquisa "Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais" - 2011;
- Manual de aplicação de questionários para bolsistas e colaboradores;
- Softwares digitais para controle de aplicação e de lançamento de microdados de amostras estatísticas;
- Questionário de evadidos (**APÊNDICE B**);
- Questionário de diplomados (**APÊNDICE C**);
- Questionário **complementar** de evadidos que ingressaram no ensino superior após abandonar o curso técnico (**APÊNDICE D**);
- **Lista de questões do questionário complementar** de diplomados que ingressaram no ensino superior após concluir seu curso técnico (**APÊNDICE K**);
- Questionário da Pesquisa Amostral Nacional de Egressos Diplomados do MEC (2009) (**ANEXO A**).

2.5 Universo de pesquisa e descrição das amostras

A amostra de evadidos foi construída seguindo o modelo de amostragem aleatória estratificada com reposição.

Já, a amostra dos diplomados foi construída para ser aleatória estratificada sem reposição (um sujeito que não se conseguiu entrevistar não volta para ser sorteado), mas no final da construção do banco de dados, perdeu-se a estratificação, porque não houve tempo hábil para selecionar o número de sujeitos por escola estimado. Esse fato, inclusive, provocou um ligeiro e insignificante aumento do erro amostral de 3% para 3,95%.

O universo de pesquisa constitui-se de três ordens de instituições: (a) Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET); (b) Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades (ETU); (c) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES). O total de instituições da RFEP no Estado de Minas Gerais totaliza 37 unidades: 7 campi do CEFET-MG; 27 campi dos diferentes IFES; 3 ETU.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, nos quadros a seguir, podem-se identificar o quantitativos de matrículas no Ensino Técnico regular entre 2006 e 2010, bem como os quantitativos referentes aos grupos amostrais.

QUADRO 3 - Total de matrículas Ensino Técnico Regular de 2006 a 2010.

Instituição	Total matrículas 2006 a 2010
Central De Ensino E Desenvolvimento Agrário - CEDAF-UFV	859
CEFET-MG	31543
Centro De Formação Especial Em Saúde - CEFORES - UFTM	1341
Colégio Técnico Do Centro Pedagógico COLTEC - UFMG	1611
Escola Técnica De Saúde - ESTES-UFU	956
Instituto Federal - IFET Minas	22248
Instituto Federal - IFET Norte	4500
Instituto Federal - IFET Sudeste	10613
Instituto Federal - IFET Sul	1809
Instituto Federal - IFET Triângulo	3567
Totais/RFEP 2006-2010	79047

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Microdados amostrais. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Questionário de evadidos

No quadro 4, pode-se identificar o quantitativo de evadidos por instituição de ensino técnico.

QUADRO 4 - Quantitativo de evadidos por instituição no período de 2006 a 2010.

Instituição	Total matrículas 2006 a 2010	Total evadidos 2006 a 2010
CEDAF-UFV	859	168
CEFET-MG	31543	1482
CEFORES-UFTM	1341	146
COLTEC	1611	159
ESTES-UFU	956	90
IFET Minas	22248	2989
IFET Norte	4500	1330
IFET Sudeste	10613	1961
IFET Sul	1809	775
IFET Triângulo	3567	850
Totais/RFEP 2006-10	79047	9950

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Microdados amostrais. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Seleção da amostra

A amostra de evadidos foi planejada inicialmente por uma equipe de estatística¹³¹ para ser composta de 1000 estudantes que se evadiram de seus cursos. A margem de erro calculada era de 3% para estimativas de proporções. A amostra foi selecionada por sorteio aleatório simples. Contudo, só foi possível até maio de 2013 compilar dados de 762 respondentes. Neste sentido, a amostra foi tratada com o fim de que o banco de dados pudesse ser utilizado nesta tese de doutorado.

Devido às dificuldades para se contatar e colher dados com evadidos, várias sub-amostras foram sorteadas até que se alcançou o número de 762 sujeitos que compuseram a base de cálculo do erro amostral abaixo. O erro amostral recalculado para o questionário de evadidos com 762 sujeitos é o seguinte:

TABELA 2 - Estimativa de Erro Amostral - questionário de evadidos.

Estimativa de Erro Amostral	
Tamanho da População (N)	9950
Proporção dos Elementos (p)	0,5
Proporção Complementar (q)	0,5
Escore Padronizado (Z)	2,17
Tamanho da Amostra (n)	762
Erro padrão da Estimativa (%)	3,77722652

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

¹³¹ Equipe estatística do Prof. Doutorando Darly Andrade - Diretor da Gauss Estatística & Mercado - Consultoria estatística - Belo Horizonte, Minas Gerais.

Distribuição original da amostra de evadidos com 1000 sujeitos

A distribuição original da amostra por instituição e ano de evasão é apresentada nas tabelas seguintes.

TABELA 3 - Distribuição original da amostra de evadidos por instituição.

Instituição	Freq.	Perc.
CEDAF - UFV	14	1,4%
CEFET - MG	147	14,7%
CEFET-MG	1	0,1%
CEFORES - UFTM	15	1,5%
COLTEC	18	1,8%
ESTES - UFU	7	0,7%
IFET Norte	130	13,0%
IFET Sudeste	194	19,4%
IFET Sul	92	9,2%
IFET Triângulo	76	7,6%
IFET Triângulo	23	2,3%
IFMG	283	28,3%
Total	1000	100,0%

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

A distribuição original da amostra por ano de evasão está expressa abaixo na **Tabela 4**.

TABELA 4 - Distribuição original da amostra de evadidos por ano de evasão.

Ano	Freq.	Perc.
2006	171	17,1%
2007	197	19,7%
2008	242	24,2%
2009	197	19,7%
2010	193	19,3%
Total	1000	100,0%

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Quando, por várias vezes, ocorreram empecilhos para obtenção das respostas com os sujeitos evadidos sorteados, uma nova sub-amostra foi usada com base na ordem apresentada em uma planilha aleatória de reposição previamente estabelecida.

Nova amostra calculada com 762 sujeitos

Devido às dificuldades encontradas para aplicar questionários aos 1000 sujeitos originais da amostra, a amostra foi recalculada e o erro amostral corrigido para comportar 762 sujeitos evadidos.

Em relação à instituição que os evadidos cursaram o Ensino Técnico, nota-se que cerca de 50,3% dos participantes evadidos eram oriundos de instituições do Estado de Minas Gerais (CEFET-MG e IFET Minas).

TABELA 5 - Quantitativo de evadidos por instituição no período de 2006 a 2010 - amostra recalculada.

Instituições	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	14	1,8
CEFET-MG	118	15,5
CEFORES-UFTM	15	2,0
COLTEC	16	2,1
ESTES-UFU	4	0,5
IFET Minas	265	34,8
IFET Norte	139	18,2
IFET Sudeste	104	13,6
IFET Sul	16	2,1
IFET Triângulo	71	9,3
Total	762	100,0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Frequência de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade.

QUADRO 5 - Quantitativo de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade.

Instituição	Curso	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	Florestal	14	100.0
CEFET-MG	Araxá	29	24.6
	Belo Horizonte	47	39.8
	Divinópolis	18	15.3
	Leopoldina	18	15.3
	Nepomuceno	2	1.7
	Timóteo	3	2.5
	Varaínia	1	0.8
	Total	118	100.0
CEFORES-UFTM	Uberaba	15	100.0
COLTEC	Belo Horizonte	16	100.0
ESTES-UFU	Uberlândia	4	100.0
IFET Minas	BambuÍ	71	26.8
	Conaonhas	16	6.0
	Formia	14	5.3
	Governador Valadares	5	1.9
	Iquatama	1	0.4
	Januária	2	0.8
	Oliveira	7	2.6
	Ouro preto	107	40.4
	Piumhi	7	2.6
	POMPEU	1	0.4
	São João Evangelista	34	12.8
	Total	265	100.0
	IFET Norte	Almenara	3
AracuaÍ		11	7.9
ARINOS		5	3.6
Januária		92	66.2
MONTES CLAROS		3	2.2
PIRAPORA		8	5.8
Salinas		17	12.2
Total		139	100.0
IFET Sudeste	Barbacena	36	34.6
	Juiz de Fora	16	15.4
	Muriaé	3	2.9
	Rio Pomba	47	45.2
	São João del-Rei	2	1.9
	Total	104	100.0
IFET Sul	Inconfidentes	7	43.8
	Muzambinho	9	56.3
	Total	16	100.0
IFET Triângulo	Ituiutaba	15	21.1
	Paracatú	11	15.5
	Patrocínio	5	7.0
	Uberaba	27	38.0
	Uberlândia	13	18.3
	Total	71	100.0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Questionário de diplomados

No **Quadro 6** pode-se identificar o quantitativo de diplomados por instituição de ensino técnico.

QUADRO 6 - Quantitativo população N de diplomados por instituição no período de 2006 a 2010.

Instituição	Total matrículas 2006 a 2010	Total diplomados 2006 a 2010
CEDAF-UFV	859	269
CEFET-MG	31543	5032
CEFORES-UFTM	1341	348
COLTEC	1611	247
ESTES-UFU	956	469
IFET Minas	22248	4250
IFET Norte	4500	1266
IFET Sudeste	10613	2983
IFET Sul	1809	1970
IFET Triângulo	3567	849
Totais/RFEP 2006-2010	79047	17683

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Na **Tabela 6** pode-se observar a frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico.

TABELA 6 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico.

Instituição	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	15	2,1
CEFET-MG	287	39,6
CEFORES-UFTM	16	2,2
COLTEC	14	1,9
IFET Minas	141	19,5
IFET Norte	56	7,7
IFET Sudeste	170	23,5
IFET Triângulo	25	3,5
Total	724	100,0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Na **Tabela 7** pode-se identificar a frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade.

TABELA 7 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade.

Instituição	Cidade	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	Florestal	15	100,0
CEFET-MG	Araxá	30	10,5
	Belo Horizonte	168	58,5
	Divinópolis	30	10,5
	Leopoldina	43	15,0
	Nepomuceno	6	2,1
	Timóteo	6	2,1
	Varginha	4	1,4
	Total	287	100,0
CEFORES-UFTM	Uberaba	16	100,0
COLTEC	Belo Horizonte	14	100,0
IFET Minas	BambuÍ	36	25,5
	Congonhas	7	5,0
	Ouro Preto	73	51,8
	São João Evangelista	25	17,7
	Total	141	100,0
IFET Norte	Januária	38	67,9
	Salinas	18	32,1
	Total	56	100,0
IFET Sudeste	Barbacena	101	59,4
	Juiz de Fora	18	10,6
	Rio Pomba	51	30,0
	Total	170	100,0
IFET Triângulo	Paracatú	9	36,0
	Uberaba	13	52,0
	Uberlândia	3	12,0
	Total	25	100,0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Erro amostral para o questionário de diplomados

Uma vez que o banco de dados de diplomados não havia sido concluído para a amostra originalmente planejada até a primeira semana de maio de 2013, para que os dados pudessem ser analisados nesta tese de doutorado, o erro amostral para o questionário de diplomados precisou ser aumentado para compor um número menor de sujeitos. Essa alteração foi feita pela nova equipe de estatística¹³² que passou a trabalhar com o doutorando a partir novembro de 2012. Contudo, sua margem ficou bastante aceitável, a despeito desse problema de dimensão da amostra original. Na tabela a seguir ele é apresentado em detalhes. Este erro amostral afeta a análise dos dados por

¹³² Prof. Dr. Jáder Sampaio - Ex-Professor da FAFICH/UFMG, Psicólogo do Trabalho, Doutor em Administração - USP e Diretor da OPUS Consultoria - Consultoria estatística para a tese
 Profa. Dra. Alina Gomide - Professora, Doutora em Psicologia, Oficial do Corpo de Bombeiros Militar e Diretora da OPUS Consultoria - Consultoria estatística para a tese

instituição e por escola, mas não prejudica a confiabilidade da análise global da amostra no aspecto de sua situação ocupacional empreendida nesta tese.

TABELA 8 - Estimativa de Erro Amostral - questionário de diplomados.

Tamanho da População (N)	17684
Proporção dos Elementos (p)	0,5
Proporção Complementar (q)	0,5
Escore Padronizado (Z)	2,17 (3%)
Tamanho da Amostra (n)	724
Erro padrão da Estimativa (%)	3,949075216

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Limitações e dificuldades de coleta e tratamento referentes a questionários, amostras e microdados

Nesta parte do trabalho, apresentam-se com mais detalhe as limitações dos instrumentos de pesquisa (questionários de evadidos e de diplomados), desde 2011, dificuldades encontradas na pesquisa de campo e problemas de coleta, tratamento, análise e interpretação dos dados.

Os problemas enfrentados se organizam em: gerais, quando se referem às duas amostras e lhes são semelhantes ou iguais; e problemas específicos de cada questionário ou amostra, quer a de evadidos quer a de diplomados.

Problemas enfrentados para coleta de dados

As dificuldades e problemas enfrentados por esta pesquisa de doutorado forma muitas e se referem em especial a problemas de gerenciamento e de dimensão da própria pesquisa proposta. Em síntese, avançou-se muito na pesquisa, mas também enfrentou-se inúmeros problemas na implementação da investigação.

Um dos principais problemas que se enfrentou se refere à complexidade de um trabalho que implicava manter canais diversificados de comunicação e de gerenciamento em muitos níveis de cerca de cem colaboradores que auxiliaram em todo o trabalho de planejamento dos surveys, sua implementação, coleta de dados, análise e interpretação estatística de microdados de cerca de dois mil sujeitos espalhados por um Estado que possui uma dimensão superior à da França¹³³, o Estado Brasileiro de Minas Gerais (586.528 km²).

¹³³ A França, a Ilha de Córsega e departamentos ultramarinos, inclusive, possuem uma área equivalente a 543.965 km².

A lista, pois, de problemas gerais referentes aos dois questionários e às duas amostras estão listadas a seguir:

- problemas com formatação de bancos de dados: digitação de datas nos bancos correspondentes que haviam sido feito de um modo (dd-mm-aa), mas deveriam se apresentar de outro modo para permitir as análises. Isso ocorreu em vários outros aspectos no banco de dados devido em grande parte ao fato de que, apesar dos treinamentos feitos com os aplicadores, ainda assim, eles apresentaram dificuldades para lançar os dados de seus questionários manualmente em planilha própria;
- dificuldades importantes no tratamento dos microdados e que dizem respeito a possibilidade de que alguns respondentes tenham confundido as respostas "não se aplica" com "não influenciou", gerando uma dificuldade adicional para análise e interpretação;
- outro problema advém do fato de que muitas vezes os aplicadores de em sua região não conseguiam localizar ou marcar uma reunião com o sujeito evadido ou diplomado, selecionado aleatoriamente, para aplicar o questionário, nesse sentido, tanto para a aplicação de um questionário quanto para outro;
- várias sub-amostras adicionais precisaram ser enviadas aos aplicadores de questionários por todo o Estado de Minas Gerais para que esses pudessem localizar novos respondentes e aplicar os questionários com o objetivo de alcançar o número calculado para a amostra;
- foram convertidas as datas de nascimento em ano de nascimento ¹³⁴na nova base de diplomados, foram revistos cálculos de período ideal de formação para a base de evadidos.
- dificuldade de contato com respondentes evadidos e diplomados: problemas com levantamento de números de telefone, endereço ou cidade; recusa em participar da pesquisa; cancelamento ou não comparecimento ao encontro agendado;
- problemas referentes ao grande número de instituições (em média, 37) comparado com o pequeno número de bolsas para aplicação de questionários: 24 bolsistas aplicadores;
- dificuldades referentes à gestão de aplicadores que são professores nas instituições pesquisadas e que dispõem de pouco tempo para a difícil tarefa de coleta de dados, por vezes, em vários campi: o que implica viagens;

¹³⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAd) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

- dificuldades com gestão de equipes, na capital e no interior do Estado de Minas Gerais, compostas por professores bolsistas de Iniciação Científica (IC) e voluntários;
- problemas com substituição de aplicadores e com desistência de professores e alunos bolsistas, os quais desistem da coleta e abandonam a pesquisa.
- Em síntese, a limitação de bolsas e o desafio de gerir uma equipe diversa de aplicadores, espalhados pelas diferentes regiões do estado, associados à dificuldade de localizar e convencer os sujeitos a participar da pesquisa, tornam lento o processo de coleta.

Alguns outros problemas enfrentados para conclusão do survey de evadidos e diplomados foram os seguintes:

- O banco de dados do questionário de evadidos, para ser compilado, apresentou uma dificuldade inicial, como ele foi o primeiro a ser feito, constitui-se em um teste para toda a equipe, gastou um ano e meio para ser compilado, após ter corrigidos algumas de suas inconsistências estatísticas que dificultavam a análise;
- cerca de 31 sub-amostras adicionais precisaram ser enviadas aos aplicadores de questionários por todo o Estado de Minas Gerais para que esses pudessem localizar novos respondentes e aplicar os questionários com o objetivo de alcançar o número calculado para a amostra.

Os problemas enfrentados para conclusão do survey de diplomados foram os seguintes:

- cerca de 20 sub-amostras adicionais precisaram ser enviadas aos aplicadores de questionários por todo o Estado de Minas Gerais para que esses pudessem localizar novos respondentes e aplicar os questionários com o objetivo de alcançar o número calculado para a amostra;
- o erro amostral: A estratificação da amostra de diplomados ficou comprometida devido ao fato do banco de dados desses sujeitos ainda não ter alcançado o número originalmente estimado de cerca de 1218 respondentes, mas sim, o número equivalente a 724 respondentes. Nesse sentido, o erro amostral foi ampliado pelos cálculos estatísticos de 3% para 3,95%. Este procedimento não representou um comprometimento das análises sobre o banco de microdados como um todo, mas sim para as análises ao nível de cursos, escolas e instituição isoladas do todo amostral. Por fim, esta medida foi adotada com o intuito de que fosse possível concluir a análise de diplomados e apresentar os resultados nesta tese.

- Com a majoração do erro amostral da amostra de diplomados de 3 para 3,95%, a base perdeu sua representatividade por escola (tornou-se uma amostra não estruturada), mas ainda assim ela possibilita fazer afirmações sobre a população total de instituições da RFEP com um erro relativamente pequeno e um risco pequeno de viés (este, como um risco que foi introduzido pelas instituições que porventura não puderam ter completadas as aplicações de questionários segundo o erro amostral anteriormente planejado de 3% ou ficaram muito sub-representadas).

2.6 Procedimentos metodológicos

- Organização dos nomes de cursos técnicos em Áreas Profissionais e por Eixos Tecnológicos do MEC - Brasil [questão do catalogo nacional de cursos técnicos]
- Identificação, seleção e organização de documentos textuais
 - Relatórios de entrevistas, relatório CNPq, Relatório UNIVE
- Fontes e sistematização de microdados virtuais
 - Microdados primários de dois surveys: formatação de banco de dados; criação de pré-modelos de perfis de evadidos e diplomados; levantamento a partir dos microdados de perfis de evadidos e diplomados
 - Microdados secundários sobre abandono e permanência escolares

2.7 Quadro de variáveis (questões) simples e compostas de análise de dados

Para analisar o objeto de pesquisa utilizou-se o Modelo de Desempenho Estudantil de Rumberger & Lim (2008) e foram estabelecidas as seguintes dimensões: o Perfil sociodemográfico e econômico (PSE); o Perfil educacional (PED) e o Perfil ocupacional (POC) propriamente dito.

Com base nessas dimensões, no capítulo cinco foram apresentados os resultados do tratamento estatístico descritivo e inferencial aplicado aos microdados de dois surveys (evadidos e diplomados) com o fim de traçar a situação e o perfil ocupacional de evadidos e diplomados na RPEP.

As dimensões de estudo foram sendo apresentadas nos resultados uma a uma, em uma análise que permitiu avaliar o alcance dos objetivos específicos definidos e a efetividade dos testes de hipóteses.

As questões dos questionários foram distribuídas por esses perfis. Além dessas grandes dimensões, foram estabelecidas também dimensões menores baseadas em variáveis simples (questões dos questionários) e compostas para serem analisadas.

O referido **quadro** se encontra no início do **capítulo de resultados**, mais adiante no texto da tese.

2.8 O Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares

Para o estabelecimento de títulos para as cargas fatorias e como enquadre geral foi usado o Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil no Ensino Médio de Rumberger & Lim (2008).

Um quadro, com o referido **modelo**, é discutido no **capítulo de teoria**, bem como uma descrição de resultados amostrais feita por Rumberger & Lim (2008).

CAPÍTULO III - TRANSIÇÃO ESCOLA TRABALHO E ABANDONO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão bibliográfica que serviu como uma das bases de discussão para a construção desta tese de doutorado, versou sobre dois temas centrais: a transição da escola ao trabalho e o abandono e a permanência escolares. A partir destas duas frentes, buscou-se definir as trajetórias de transição educacional e ocupacional dos sujeitos de pesquisa, bem como levantar os elementos essenciais para a apreensão da situação ocupacional e do perfis profissionais dos sujeitos de pesquisa: perfil sociodemográfico e econômico; perfil educacional vinculado à situação ocupacional e o perfil ocupacional propriamente dito.

O conjunto total de obras encontradas e constantes da revisão bibliográfica, bem como a seleção das mais relevantes para esta tese de doutorado, estão listadas e quantificadas em quadros e tabelas neste capítulo.

As duas pesquisas de revisão de literatura compreendem o período entre 2008 e 2013, a partir de sondagens nos bancos de teses/dissertações da CAPES, em periódicos CAPES, em bancos de dados de teses/dissertações e de periódicos de universidades brasileiras, portuguesas e italianas¹³⁵, espanholas e alemãs, bem como alguns itens de bibliografia indicados e outros dados em mãos¹³⁶ durante as entrevistas feitas com pesquisadores estrangeiros.

Nas seções deste capítulo são apresentados os trabalhos da literatura que, no entendimento da autoria desta tese, contribuem mais decisivamente para indicar o caminho mais apropriado, tanto do ponto de vista educacional quanto estatístico, para se responder à questão central de pesquisa, bem como descrever e explicar as dinâmicas referentes à situação e ao perfil ocupacionais dos sujeitos da presente investigação.

Nesse movimento de compreensão da realidade desses sujeitos, entendeu-se necessário estabelecer uma base de conhecimento sustentada por quatro pés: **A)** teoria da práxis de Marx e Gramsci; **B)** revisão bibliográfica referente aos temas centrais em questão; **C)** consultas e entrevistas com pesquisadores doutores e notáveis nestes campos no Brasil e na Europa, inclusive, pessoalmente, com muitos dos citados nessa

¹³⁵ O autor da tese morou em Porto, Portugal, no período do Ano Acadêmico (a.a.) de 2009/2010; e, em Itália, Veneza, no a.a. de 2011/2012. Períodos onde pode-se dedicar a sua formação e conclusão de créditos no doutorado italiano, entrevistas com pesquisadores na Europa (fase 1: Porto; fase 2: Veneza) , a partir de Porto e Veneza e a estudos de revisões bibliográficas.

¹³⁶ O Prof. Tippelt, na Alemanha, e a profa. Sidalina, em Portugal, bem como outros investigadores, entregaram vários exemplares de livros e artigos sobre os temas aqui discutidos em deferência a um pedido feito pela Profa. Rosemary Dore Heijmans. Os textos, artigos e livros de suas autorias, bem como documento produzidos por outros autores e por governos (Governo Alemão), versam sobre abandono escolar e transição escola trabalho na Europa, sobre fontes de dados, estatísticas e políticas públicas na União Européia. Alguns de seus mais importantes trabalhos estão nesta pesquisa de Estado da Arte.

tese, com o fim de ampliar a discussão sobre os temas e pensar soluções para as polêmicas envolvidas nesses campos de investigação, e, **D)** pesquisa empírica por meio de dois grandes *surveys* aplicados a 762 jovens evadidos e 724 jovens diplomados da RFEP no Estado de Minas Gerais.

Quanto aos objetivos da revisão bibliográfica, em termos gerais, buscou-se na literatura científica balizar e precisar as dimensões teóricas, o alcance e as possíveis soluções encontradas pelos estudos, nos campos do abandono e evasão escolares, transição escola trabalho e situação ocupacional e perfil de evadidos e diplomados da Educação Profissional; buscou-se também balizar adequadamente, em relação ao conjunto da literatura, a(s) questão(ões) de pesquisa relativa(s) ao tema central de investigação; a revisão ainda proporcionou verificar as principais metodologias de abordagem comumente usadas nesses campos; por fim, a revisão focou na análise de metodologias quantitativas mais utilizadas e que apresentam maior rigor técnico-educacional e estatístico no confronto com estas temáticas

Neste capítulo, as obras da revisão bibliográfica são apresentadas da seguinte maneira:

3.1 Revisão de literatura: organização de trabalhos

3.2 Considerações sobre políticas públicas educacionais e de trabalho para a juventude no Brasil

3.2.1 Algumas políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil

3.2.2 Obras que discutem a questão das políticas públicas no Brasil

3.2.3 Padrões internacionais ou *benchmarks*

3.3 Revisão de literatura sobre Transição da Escola para o mundo do Trabalho

3.4 Revisão de literatura sobre o abandono e a permanência escolares

3.5 Ponderações sobre a revisão bibliográfica

3.1 Revisão de literatura: organização de trabalhos

A necessidade da realização dessa pesquisa de estado da questão surgiu em 2008 a partir de indícios e indagações da Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans sobre o tema transição para o mundo do trabalho e situação ocupacional de jovens da Escola Média e abandono escolar.

Esta seção é resultado, pois, de ampla pesquisa acadêmica, iniciada no Brasil em 2008, ampliada na Europa em 2009/2010 (fase Portugal) e 2011/2012 (fase italiana no doutorado em cotutela). Ela foi concluída em 2013, com a inserção das últimas obras analisadas. A investigação foi conduzida sob a orientação da Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans, no Brasil, e do Prof. Dr. Umberto Margiotta, na Itália. A lista, inclusive com as obras completas e/ou resumos estão disponíveis em arquivos digitais com o autor da tese, em parte arquivadas no Grupo de Pesquisa RIMEPES na UFMG/FaE, bem como consta nos relatórios finais enviados às agências de fomento, apoio e universidades sede desta pesquisa no Brasil e na Itália: CAPES, CNPq, INEP, UFMG, UNIVE etc.

As fontes de dados da presente pesquisa de estado da questão estão arroladas em documento construído para esse fim (PAIXÃO, 2009) e que abrangem o período de 2008 a 2013.

Nesta seção não constam todos os autores e obras levantados na revisão, mas apenas aqueles que, por critério descritos a seguir, apresentam maior relevância para essa investigação (pesquisa regional, nacional ou internacional, artigo, tese, livro, relatório etc.)

Este capítulo está organizado de modo a por foco naqueles trabalhos da literatura científica que contribuem mais diretamente para a elucidação do tema desta tese e que contribuem com a formatação da(s) possível(eis) resposta(s) à principal questão de pesquisa desta tese de doutoramento.

Muitas das obras analisadas na revisão bibliográfica, principalmente, aquelas atinentes ao referencial teórico estão em capítulo próprio ou mais apropriadamente dispostas ao longo do texto da tese, na medida em que são convocadas a elucidar algum tema específico. Não estão, pois, arroladas no quadro abaixo de obras analisadas.

Dessa forma, são apresentados, em primeiro lugar neste texto, as planilhas referentes aos quantitativos de produções acadêmicas investigadas e analisadas, em perspectiva seletiva, com base em seus resumos, questão central de pesquisa, metodologias, resultados e conclusões. Posteriormente, são apresentadas em detalhe algumas obras selecionadas e consideradas mais relevantes¹³⁷ para a presente tese de doutorado. Buscou-se focar em obras de cunho quantitativo e que tinham como questão central o estudo sobre o abandono/evasão escolar, a transição escola trabalho e a situação/perfil ocupacional de jovens egressos, especialmente do Ensino Médio Profissional.

¹³⁷ Muitos dos conteúdos e discussões mais básicos que se observa presente nas obras científicas mais relevantes aqui selecionadas, se encontram frequentemente também reiterados nas demais obras dentro do total de trabalhos analisados. Contudo, os aspectos e discussões educacionais e estatísticas mais elaborados das obras aqui selecionadas não são, por vezes, contemplados em trabalhos que não conseguiram alcançar o mesmo rigor científico dos primeiros.

Algumas obras estão lançadas em parte específica, ao início da apresentação dos trabalhos sob o título de "Considerações sobre Políticas Públicas Educacionais e de trabalho para a juventude no Brasil".

Nesse caso, o critério usado para a seleção de algumas obras consideradas mais importantes para o desenvolvimento da tese foi o seguinte:

1. Teoria: filosofia da práxis. Extensa obra de Antonio Gramsci no Brasil e na Itália, em especial, a obra de Gramsci em 6 volumes (GRAMSCI, 1999). O resultado desta pesquisa pode ser avaliado no capítulo de teoria;
2. Teoria: transição escola trabalho e trabalhos de pesquisa;
3. Teoria: desempenho (permanência, abandono e conclusão escolar) e trabalhos de pesquisa;
4. Teoria: teoria das capacidades (SEN, 2000). O resultado desta pesquisa pode ser avaliado no capítulo de teoria.
5. Trabalhos sobre situação e estratificação ocupacional, especialmente no Brasil e referentes à RFEP. Grande parte do resultado desta pesquisa pode ser avaliado no capítulo de teoria.
6. Pela ordem de importância, localizar as publicações fruto de investigações baseadas em fontes primárias, de cunho longitudinal e feitas a partir de análises de fluxo escolar; fontes secundárias censitárias de cunho longitudinal; fontes secundárias censitárias (IBGE; Censo da Educação Básica do INEP; PNAd; PME etc.);
7. Localizar trabalhos sobre transição escola trabalho, abandono/ evasão e perfil ocupacional realizados por instituições e grupos de pesquisa reconhecidos no Brasil e no exterior (SOARES - UFJF/CAEd, 2010; Universidade da Califórnia nos EUA - RUMBERGER & LIM, 2008; IBGE; INEP; MEC; MET; US REPORTS, 2011a; 2011b; EUROSTAT, 2009; 2011);
8. Outros critérios que guiaram a seleção das principais obras apresentadas:
 - a. por nível de ensino (prioridade para estudos sobre o nível médio e profissional); por data, priorizadas obras mais recentes e atuais que acompanharam, pelo natural decorrer do tempo, as evoluções das discussões teóricas e experimentais; etc.
 - b. investigações que receberam apoio técnico, científico e financiamento para sua realização da parte de agentes públicos e privados (IES, fundações, agências etc.), na pressuposição de que seus resultados são mais

consistentes cientificamente e de que apresentam retornos sociais mais sustentáveis no tempo;

c. relatórios de pesquisa, artigos, teses e livros.

A partir destes critérios, pôde-se criar o seguinte quadro¹³⁸ com as obras principais distribuídas por eles:

QUADRO 7 - Quantitativo de obras selecionadas na Revisão Bibliográfica sobre transição (escola-trabalho), abandono/evasão escolares.

Objeto de rev. bibliográfica	Artigos	Teses	Dissertações	Relatórios	Livros	Bancos de dados (oficiais)	Mídias digitais (vídeos)	TOTAL (por tipo de objeto)
Transição (escola-trabalho)	117	4	9	22	8	12	5	177
Abandono/evasão escolares	97	64	340	24	12	8	5	550
TOTAL (por tipo de trabalho Científico)	214	68	349	46	20	20	10	727

Fonte: Bancos de dados de IES, periódicos CAPES e trabalhos de organismos internacionais. Elaborado por Paixão (2013).

A partir dessa primeira seleção, procedeu-se a outra seleção das obras consideradas mais relacionadas ao presente objeto de pesquisa e que são apresentadas a seguir: fundamentalmente, relatórios de pesquisa, artigos, teses e livros.

Para além destas, muitas outras obras foram analisadas sobre o tema teoria, conforme o critério definido acima.

Alguns pesquisadores no Brasil e no exterior que foram entrevistados ou mantiveram reuniões com o doutorando, disponibilizaram algumas obras, que, após análise, se destacaram dentre as demais e serão apresentadas com destaque neste capítulo. Esses autores podem ser identificados no quadro abaixo.

¹³⁸ 675 COD V 11 Modelo de tabelas e quadros Tese Edmilson.xlsx, planilha: Critérios seleç e lista obras.

QUADRO 8 - Trabalhos constantes na revisão bibliográfica que foram produzidos por autores que o doutorando entrevistou ou manteve reuniões no Brasil e na Europa.

Objeto de rev. bibliográfica	Autor (concedeu entrevista ou fez reuniões com o doutorando)	Artigo	Tese	Relatório	Livro (capítulo)
Transição (escola-trabalho)	Almeida (2005) - Portugal		1		
	Merino, Casal e Garcia (2006)* - Espanha	1			
	Garcia, Casal, Merino e Gelabert (2011)* - Espanha	1			
	Merino & Garcia (2011)** - Espanha				1
Abandono/ evasão escolares	Soares (2010)* - Brasil			1	
	Reupold & Tippelt (2011)* - Alemanha				1
	Tippelt et al. (2008)* - Alemanha				1
	Reupold, Strobel e Tippelt (2010)* - Alemanha				1
	Tippelt & Hippel (2010)*				1
	Merino & Garcia (2011)** - Espanha				1

Fonte: Bancos de dados de IES, periódicos CAPES e trabalhos de organismos internacionais. Elaborado por Paixão (2013).

* Alguns autores tratam tanto do abandono quanto da transição ou trajetórias escola-escola e/ou escola-trabalho.

** Mesma obra. Explica como funciona o sistema de Ensino Secundário espanhol.

Os autores constantes no quadro acima têm uma produção muito extensa, contudo, apenas essas obras serão apresentadas nesta revisão bibliográfica. Outros autores no Brasil e no exterior também mantiveram constantes reuniões com o doutorando: como exemplo, no Brasil, Dore Soares (2008; 2011a; 2011b, 2012); Dore Soares, Fini e Lüscher (2013); e, na Itália, Margiotta (1997; 2007). As obras destes autores estão distribuídas pelo texto da tese.

Informa-se que se tem consciência de que essa revisão bibliográfica, ainda que exaustiva, não pode ser considerada completa, uma vez que, por limitação de tempo ou oportunidade, deixou de listar obras talvez também relevantes para essa discussão. Na medida do humanamente possível, buscou-se minimizar esse viés por um debruçar, entendido como dedicado, sobre os temas.

3.2 Considerações sobre Políticas Públicas Educacionais e de trabalho para a juventude no Brasil

Nesta seção são apresentados alguns estudos que discutem as políticas públicas educacionais e de trabalho no Brasil: alguns avanços e dificuldades enfrentadas pela

sociedade civil e pelo Estado na formulação, na implementação e controle sobre as mesmas.

Algumas obras aqui arroladas podem fazer alguma interseção com obras voltadas para discutir o abandono escolar ou a transição escola trabalho.

São apresentados os trabalhos selecionados e que, entende-se, contribuem para o alcance dos objetivos específicos desta tese de doutorado.

Nesta parte, pela ordem, primeiro, apresentam-se algumas políticas públicas e legislação que fazem direta interface com a RFEP e a Educação Profissional de Nível Médio. Em segundo lugar, são apresentadas algumas obras que discutem a questão das políticas públicas no Brasil, de uma perspectiva crítica. Por fim, são apresentados alguns padrões internacionais estabelecidos como metas para a redução das taxas de abandono estudantil e aumento das taxas de conclusão escolar.

3.2.1 Algumas políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil

A partir da redemocratização do Brasil de 1984 a 1988, após quase vinte anos de ditadura, algumas políticas públicas educacionais no país passaram a apontar em uma direção considerada mais coerente (IPEA, 2009). Tais movimentos dizem respeito à universalização do atendimento ao público em todos os níveis de ensino, ao aumento da qualidade do ensino aprendizagem, à preocupação com a identificação (estatística) precisa e a redução das taxas de abandono escolar dentro do sistema educacional nacional, as políticas de redistribuição e de compensação de renda vinculadas à permanência e frequência à escola, aos programas de inclusão de minorias historicamente desprezadas pela sociedade civil e pela sociedade jurídica nos últimos 500 anos, dentre outras medidas (programas como bolsas de estudo na Educação Profissional de Nível Médio privada em Minas Gerais - PEP; PRONATEC e PROUNI).

Nesta seção, pois, são apresentadas algumas políticas públicas brasileiras direta e/ou indiretamente vinculadas ao tema da transição da escola média profissional para o mundo do trabalho, do abandono/permanência escolar e da situação/perfil ocupacional.

Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e 2011-2020

Trata-se do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e suas relações com a transição de Jovens da Escola Média (Profissional) e com o abandono escolar.

Com base na revisão bibliográfica, no caso do problema das altas taxas de evasão escolar no ensino médio, o Governo Federal tem atuado por meio de políticas públicas Plano Nacional de Educação (PNE¹³⁹) e outras medidas mais pontuais, tais como as referentes à expansão da Rede Federal de Educação Profissional (técnica e Sistema S) e da conjugação de esforços, nesse sentido, pela integração com programas como o Bolsa Família, Bolsa Escola e no Projeto de Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) – que também atua sobre a gravidez adolescente e sua relação com a evasão.

Quanto ao PNE 2001-2010, existem muitas críticas, tanto no meio acadêmico quanto fora dele, em relação aos avanços e fracassos do mesmo. Não obstante, é sabido que um planejamento de longo prazo, acima de 5 anos, como é o caso, é essencial para se permitir avanços e avaliar precisa e longitudinalmente os fracassos e retrocessos. Um planejamento de longo prazo para a educação, principal mérito e conquista do PNE, inclusive dá lugar e enseja críticas ao plano, as quais são fundamentais em um regime pluralista e democrático.

Outro ponto importante, numa avaliação macro do PNE 2001-2010 indica uma preocupação do legislador em refletir sobre as insuficiências legais organizacionais e funcionais da Educação Brasileira, e nesta, da EPT, buscando estabelecer novos marcos regulatórios/ institucionais e prioridades para as mesmas. Como exemplo, é recorrente nas metas do PNE para a EPT as palavras programar, mapear, diagnosticar, iniciar, “manter nos moldes atuais... até nova proposta”, “definir nova proposta”, indicando claramente uma avaliação e um reinício a partir da situação identificada.

Nessa condição, segundo dados do MEC, o PNE da última década avançou nos quesitos de busca de universalização do ensino fundamental e médio, sem, contudo, alcançar o desejado índice de 100% de universalização: Em 2008, 2,4% dos brasileiros de 7 a 14 anos ainda estavam fora da escola, uma queda de 1,1% em relação aos dados de 2001. Foi coerente na ampliação da EF para 9 anos. Em 2009, 59% das matrículas já foram feitas nesse novo sistema de seriação. O grande desafio continua sendo o de garantir a qualidade do ensino básico em todos os níveis.

Na Meta de *Assegurar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 50% da população que não cursou o ensino regular*, tem-se que entre 2001 e 2007, 10,9 milhões de pessoas fizeram parte de turmas de EJA, apenas um terço dos mais de 29 milhões de pessoas que não chegaram à 4ª série e seriam o público-alvo dessa faixa de ensino. A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) representou uma fonte de recursos

¹³⁹ PNE – Plano Nacional de Educação: PNE 2001-2010.

para ampliar a oferta, mas não enfrentou os altos índices de evasão nessa modalidade de ensino.

Os principais pontos de fracasso do PNE 2001-2010 devem ser identificados no plano macro, onde se tem que a União não ajudou, pois o artigo que recomendava o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. "Sem verba definida, não dá para cobrar ações dos governos municipais e estaduais", conforme bem argumentou o Sr. Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente-executivo do movimento *Todos pela Educação*. Por fato, seguindo o caminho da falta de dinheiro federal, a esmagadora maioria dos municípios e estados não aprovou uma legislação que garantisse recursos para alcançar os objetivos do PNE nem tampouco punição para quem descumprisse as ações previstas por ele.

Na meta de "Reduzir em 50% a repetência e o abandono" escolar, tem-se que com respeito ao abandono, os resultados são bons: entre 2001 e 2007, os índices no Ensino Fundamental caíram de 9,6 para 4,8% (exatos 50%). A reprovação aumentou ligeiramente de 11 para 12,1% no mesmo período e o índice de estudantes do Ensino Fundamental com distorção idade série caiu 35%, ficando ainda alta, em 25,7% (um em cada quatro alunos), segundo dados de 2007.

PNE 2011-2020

O novo PNE, 2011-2020¹⁴⁰, recentemente enviado ao Congresso Nacional para aprovação, apresenta avanços em suas propostas para a educação brasileira no decênio. Nota-se mais amplitude, ousadia e coerência na estrutura do documento em relação ao PNE anterior. Atribui-se isso ao amadurecimento do marco regulatório e estrutural existente os quais vieram a existir a partir do planejamento de longo prazo anteriormente feito e às críticas relativas ao plano anterior.

Como medidas direcionadas à educação média e à EPT¹⁴¹, podem-se destacar algumas metas importantes. Todo o trecho a seguir foi extraído de PNE (2011-2020, grifos nossos):

¹⁴⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), para o período 2011-2020, foi enviado ao Congresso Nacional e somente foi aprovado nessa Casa Legislativa em 03 de Junho de 2014, com quatro anos de atraso. No dia 26 de Junho de 2014 o PNE 2011-2020 foi finalmente sancionado pela Presidente do Brasil, a Sra. Dilma Roussef. A Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE para os anos 2011-2020, foi publicada no Diário Oficial da União, em edição extra, na quinta-feira, dia 26 de Junho de 2014. Conferir em <<http://www.casacivil.gov.br/noticias/2014/06/plano-nacional-de-educacao-e-sancionado-sem-vetos>>.

¹⁴¹ Vide detalhamento dessa análise no ANEXO VII.

Meta 3: *Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas¹⁴² no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.*

Estratégias:

(...)

3.5) *Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio ...*

3.6) *Estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular ... integrado ...*

3.7) *[Permanência Evasão]* Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de assistência social e transferência de renda...

3.8) *[Evasão]* Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola ...

3.9) *[Permanência Evasão]* Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ...

3.10) *[EJA]* Fomentar programas de educação social e profissional de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos ...

Meta 10: *[EJA]* Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Estratégias:

10.1) *Manter programa nacional de educação de jovens e adultos (EJA) para o EF, profissional e médio...*

10.2) *Fomentar a expansão das matrículas na EJA ... e a educação profissional ...*

10.3) *Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional ...*

(...)

10.7) *[EJA, Permanência e Evasão]* Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante ... para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão na EJA ... integrada à EPT.

Meta 11: *Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.*

Estratégias:

11.1) *Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), ... bem como a interiorização da educação profissional.*

11.2) *Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.*

11.3) *Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica [pública e gratuita] de nível médio na modalidade de educação a distância, [para] ampliar a oferta e democratizar o acesso ...*

¹⁴² **Taxa líquida de matrícula (ou taxa de frequência líquida):** "Taxa que expressa o número de crianças matriculadas em um nível de ensino, que pertencem ao grupo etário correspondente ao nível de ensino em questão, dividido pela população total do mesmo grupo etário." (INEP – cf. Estat. educacionais. FONTES em educ.: guia para jornalistas. Brasília: Fórum Mídia & Educação, 2001.)

Taxa bruta de matrícula: Número de crianças matriculadas em cada nível de ensino independente da idade, dividido pela população da faixa etária que oficialmente corresponde ao mesmo nível. (INEP – cf. Estat. educacionais. Fontes em educ., Comped, 2001).

11.4) Ampliar a oferta de programas de *reconhecimento de saberes* para ... certificação profissional ...

11.5) *Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas* de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

11.6) *Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio* oferecidas em instituições privadas de educação superior.

11.7) *Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio* das redes públicas e privadas.

11.8) Estimular o atendimento do *ensino médio integrado à formação profissional*, de acordo com as necessidades e interesses dos *povos indígenas*.

11.9) Expandir o atendimento do *ensino médio integrado à formação profissional para os povos do campo* de acordo com os seus interesses e necessidades.

11.10) *Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90%* (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte), com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica.

DCN (BRASIL, 2012a)

Após longo período de discussão entre atores do governo e da sociedade civil, foi aprovada a resolução que define diretrizes nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

O debate acalorado ocorreu principalmente entre os representantes do MEC e os teóricos da educação no Brasil, os quais defendiam firmemente uma educação que, de fato, promovesse uma maior identidade entre o Ensino Médio geral e o Ensino Médio profissional.

As novas DCN (BRASIL, 2012a), define em seu artigo segundo, a abrangência dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica:

- I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2012a, art.2o.).

Quanto a elementos novos em relação à legislação anterior, as novas DCN (BRASIL, 2012a) estabelecem que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são agora organizados por eixos tecnológicos (segundo a anterior legislação, esses cursos eram organizados por áreas profissionais. Mais informações, conferir o capítulo de resultados).

Dentre alguns dos princípios que regem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu artigo 6º., as novas DCN determinam que:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012a, art.6o.).

Estes princípios foram acima destacados, dentre tantos outros, porque têm relação com a discussão teórica feita acima, nesta tese: a necessidade de superar o dualismo entre formação profissional e formação geral; ir além da dualidade entre teoria e prática.

Nota-se, ao ler os debates preliminares desta resolução das novas DCN (BRASIL, 2012a), que o que está expresso nestes princípios corresponde ao possível na atual conjuntura política e entendimento teórico no país. Reconhece-se, portanto, um avanço, ainda que de pequeno porte.

Política Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego - PNPE

Segundo documento da Secretaria-Geral da Presidência da República (BRASIL, 2006) o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) foi criado em 2003 e tem como objetivo o reforçar a qualificação socioprofissional no sentido de assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho. Este programa atende jovens de 16 a 24 anos, desempregados e integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo.

O PNPE é composto por seis modalidades, dentre as quais, o Consórcio Social da Juventude, o Empreendedorismo Juvenil e o Jovem Aprendiz.

No Consórcio Social da Juventude os jovens recebem vale-transporte e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 150. Nessa modalidade, aos jovens é concedida a oportunidade de aprender disciplinas gerais e capacitação profissional específica durante quatro meses.

O Empreendedorismo Juvenil, por sua vez, tem objetivo de estimular e fomentar a geração de oportunidades de trabalho, negócios, ocupação, inserção social, bem como desenvolver uma visão empreendedora na juventude. Esta modalidade é desenvolvida com o apoio de parceiros institucionais no Brasil e no exterior.

Por fim, o Jovem Aprendiz é uma oportunidade para jovens de 14 a 24 anos aprenderem um ofício ou profissão com contrato de trabalho determinado. Trata-se de uma parceria entre grandes e médias empresas que qualificam jovens por meio do Sistema S ou entidades especializadas. Tais empresas, para se habilitarem nesta modalidade, devem ter em seu quadro de pessoal, no mínimo, 5%, e no máximo, 15% de jovens contratados.

3.2.2 Obras que discutem a questão das políticas públicas no Brasil

A seguir, são apresentadas algumas obras que tratam das políticas públicas no Brasil de uma perspectiva crítica.

Frigotto (2003; 2005)

Dentre as políticas públicas brasileiras de inserção do jovem no mercado de trabalho e emprego, tem-se a Política Nacional do Primeiro Emprego (BRASIL, 2003a).

Frigotto (2003b; 2005), ao analisar esta política, em duas de suas obras, identifica a necessidade real da mesma para a população jovem brasileira, enquanto política compensatória no Brasil, Isso, no sentido de auxiliar na inserção de jovens entre 16 e 24 anos no mercado de trabalho, sua escolarização e a criação de novos postos de trabalho para os mesmos.

O autor destaca, entretanto, que ela deve constituir-se apenas com um ponto de partida de prioritárias políticas emancipatórias de governo, que gerem autonomia e maior inclusão das camadas populares de jovens trabalhadores.

IPEA (2009)

O IPEA (2009) publicou recentemente um livro denominado "*Juventude e políticas sociais no Brasil*", onde analisa as ações implementadas pelo governo federal vinculadas ao tema *juventude* e sua inserção na pauta das políticas públicas (setoriais) e a sociedade mais ampla. Em síntese, os profissionais do IPEA colocam que

é possível afirmar que as políticas públicas federais carecem de um marco referencial mais coeso acerca do conceito de juventude. Em segundo lugar – e em decorrência da questão anterior –, pode-se asseverar que inexistente um entendimento comum a respeito das dimensões mais cruciais da temática juvenil sobre as quais deve atuar o poder público. Finalmente, é preciso considerar que, para além de forjar um entendimento compartilhado sobre o que é a juventude e

quais os desafios prementes para o país com relação a seus jovens, é necessário também construir um novo repertório de ações e instrumentos para levar a cabo uma política de promoção dos direitos da juventude efetivamente conectada com seu tempo (IPEA, 2009, p.9).

Eles acrescentam que

Sabe-se, por exemplo, que o país precisa de uma escola de qualidade que prepare os jovens para o mercado de trabalho, mas isto não é suficiente. O jovem brasileiro hoje precisa, sim, de uma escola que estimule o desenvolvimento de suas habilidades, de modo a permitir sua inserção autônoma e com segurança nos vários espaços da vida social – o trabalho, a vida comunitária, a cena política, a cidadania. Não basta romper o círculo vicioso entre inserções precárias, abandono da escola e desalento, que marcam a trajetória de parte significativa deste segmento no mundo do trabalho; é necessário também promover condições que respeitem as especificidades do trabalho juvenil, compatíveis com as outras dimensões relevantes desta e para esta etapa de vida, com suas respectivas peculiaridades (IPEA, 2009, p.10).

É extensa a contribuição do livro, contudo, serão aqui levantados alguns pontos que permitem indicar o estado atual em que o IPEA coloca a *juventude* e as políticas públicas sociais a ela dedicada. Em primeiro lugar, continua relativamente precoce a entrada da juventude no mundo do trabalho, ainda que este tempo esteja se alongando e a ocorrer em média de forma mais definitiva a partir dos 18 anos.

Para o IPEA os cursos de educação profissional técnica são muitas vezes mencionados por seu reconhecido padrão de qualidade. Não obstante não atendem a demanda, porque segundo estimativas do INEP/MEC, em 2005, apenas 10,9% desta demanda potencial foi atendida, verificando-se uma pequena melhoria em 2006, quando o atendimento chegou a 11,4%. O órgão também acrescenta que a oferta de educação profissional técnica, além de reduzida, é também bastante concentrada e desigual em termos de sua distribuição pelos entes federados. De acordo com informações do Censo Escolar, entre 2005 e 2006, o total de matrículas em cursos de educação profissional técnica de nível médio ampliou-se de um total aproximado de 707 mil para quase 745 mil estudantes, o que corresponde a um aumento de 5,3%. A população atendida na educação profissional é eminentemente composta por *jovens* que respondem por cerca de 80% deste total, concentrando-se as matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos.

Respondendo ao problema da demanda por vagas no sistema educacional na presente década, são duas as principais políticas federais de ampliação da oferta de oportunidades educacionais no país: A) por um lado, ampliar a rede de educação profissional e a oferta de vagas para o ensino médio técnico; B) prover maior oferta de vagas para o ensino superior.

No primeiro caso, segundo o IPEA (2009) as ações envolvem o **Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica**, cuja Fase I foi iniciada em 2006

e deverá resultar na duplicação, até 2010, da capacidade de atendimento das redes públicas. A principal medida é a determinação de que as novas escolas da rede federal deverão ser criadas em um **novο modelo de gestão** e integrar os **Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFES)**. A dinâmica aponta em seu fim último para o atendimento capilarizado da demanda por educação profissional e para a descentralização territorial da oferta a partir da interiorização dos IFET, sua localização e regionalização em pólos de educação profissional. As instituições isoladas que já integram a rede federal serão incentivadas a reorganizarem-se no modelo de gestão dos IFET e a promoverem a oferta verticalizada, desde a formação inicial e continuada de trabalhadores, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação de professores até a pós-graduação profissionalizante.

No caso da ampliação da oferta de vagas para o ensino superior, como outro inequívoco objetivo do governo federal, as medidas implicam em convergir distintas iniciativas: ações afirmativas voltadas a corrigir as desvantagens quanto às condições de ingresso e permanência de grupos sociais minoritários, a criação do ProUni, a ampliação do Fies e a expansão das IFES podem ser vistas como iniciativas consentâneas com este objetivo.

Quanto à saída da escola e a inserção no mercado de trabalho, o IPEA (2009) cita estudo de Camarano, Kanso e Mello (2006, p. 103)¹⁴³, que, a partir dos Censos Demográficos de 1980 e 2000, demonstraram que ocorreu no Brasil um prolongamento da escolarização não vinculado ao adiamento da entrada no mercado de trabalho, causando uma ampliação da simultaneidade escola e trabalho. Esses autores, pois, que a idade média de saída da escola elevou-se de 15,4 para 18,1 anos, no caso dos homens, e de 15,5 para 17,9 anos, no caso das mulheres, ao passo que a idade mediana de entrada no mercado de trabalho, por outro lado, apresentou pequena variação: de 15,1 para 15,8 anos, entre os homens, e de 15,6 para 15,9 anos, entre as mulheres.

Outras conclusões do IPEA (2009) indicam que: A) tanto o trabalho precoce quanto a divisão sexual tradicional do trabalho seguem tendo peso importante na experiência juvenil; B) a razão entre a taxa de desemprego dos jovens de 15 a 17 anos e a taxa de desemprego adulta (30 a 59 anos) subiu de 3,4, em 1992, para 4,5, em 2007, indicando quantas vezes a taxa de desemprego juvenil supera a taxa correspondente dos adultos; C) todos os indicadores apresentados sugerem que a inserção dos jovens brasileiros no mundo do trabalho se dá de forma precária e difícil, agravados pelas questões de renda e sociais do país, tais como o déficit econômico e social históricos, as

¹⁴³ CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; MELLO, J. L. Transição para a vida adulta: mudanças por período e coorte. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

questões de gênero, etnia/raça e outras; D) em consonância com as colocações de Pochmann (1998a; 1998b) a ausência de uma fase completa de estruturação do mercado de trabalho durante o ciclo virtuoso de crescimento econômico (de 1933 a 1980) comprometeu a conformação de um *padrão de inserção ocupacional* do jovem brasileiro nas mesmas condições de integração do jovem ao mundo do trabalho alcançadas pelas economias avançadas.

Por fim, o IPEA (2009) indica que se pode dizer que hoje está se constituindo de fato uma política que procura “organizar” a transição da escola para o mundo do trabalho. Dentre essas políticas de emprego para jovens, frente ao quadro de altas taxas de desemprego juvenil e da precariedade das ocupações produtivas atualmente disponíveis aos jovens, as políticas de juventude se organizam entre duas opções no que se refere ao trabalho: a primeira é preparar o jovem para fazer a transição, procurando facilitar sua contratação e oferecer-lhe melhores oportunidades de trabalho. A segunda é, ao contrário, prolongar sua escolarização, o que eventualmente redundaria no “não incentivar” sua entrada no mercado de trabalho. No país já há políticas federais importantes que procuram combinar os dois enfoques.

Para finalizar, segundo o IPEA (2009) um terceiro tipo de intervenção é aquele que visa regulamentar a participação dos jovens no mercado de trabalho e conciliá-la com a continuidade dos estudos. Integrar sequencialmente o incentivo à conclusão do ensino médio – oferecendo auxílio financeiro às famílias de baixa renda – com programas de aprendizagem profissional que combinam formação técnica e experiência de trabalho. Em paralelo, haveria programas direcionados a jovens e jovens-adultos que combinariam elevação de escolaridade com qualificação profissional.

Sposito & Corrochano (2005)

Em um artigo que trata das políticas públicas para a juventude, Sposito & Corrochano (2005) apresentam algumas considerações importantes ao analisar alguns dos *pressupostos orientadores de programas sociais públicos* destinados a jovens pobres no Brasil que envolvem transferência de renda e contemplam, em decorrência, a exigência de uma contrapartida que figura como obrigatória. Do ponto de vista das políticas públicas, as autoras destacam que a questão de escassez de renda não se apresenta como o principal problema, mas sim, *um conflito em torno das orientações que deveriam nortear a formulação de políticas públicas educacionais e sociais para a juventude*.

Elas enfatizam que num **Primeiro Eixo**, existem aqueles que questionam a própria necessidade das políticas específicas para a juventude. Duas posições inconciliáveis adotadas por distintos atores são identificadas: numa *primeira aproximação* ao problema, há atores que julgam que as necessidades dos jovens já estão satisfeitas com políticas públicas atuais. *Outro grupo* de atores sociais afirma que as políticas para juventude só se justificam quando focalizadas nos casos de jovens em “situação de exclusão social” ou em condições de “vulnerabilidade”.

Num **Segundo Eixo**, destacam a *falta de consenso* em torno da própria *definição* do que seriam *políticas públicas de juventude*. Segundo elas, “para alguns autores latino-americanos (cf. Bango, 2003; Dávila, 2003¹⁴⁴), as políticas de juventude não estariam inscritas nas políticas setoriais, mas diriam respeito necessariamente a outros níveis de ação que não incidiriam sobre o objeto das grandes políticas: saúde, trabalho, habitação e educação” (SPOSITO & CORROCHANO, 2005, p.143, 144).

Por fim, as autoras destacam que “esses dois primeiros eixos de conflito remetem a algumas questões importantes em torno das intervenções públicas dos governos [...] onde tem sido crescente a ação governamental destinada aos jovens tanto na América Latina como em vários países europeus, mas é preciso reconhecer que essas políticas aparecem como um ‘objeto difuso’ quando comparado com os domínios mais consolidados a partir de estruturas ministeriais portadoras de competências delimitadas de intervenção’, conforme análise de Loncle a partir da realidade francesa (Loncle, 2003, p. 24)¹⁴⁵” (SPOSITO & CARROCHANO, 2005, p.144, grifo nosso).

Do ponto de vista daquilo que se interpreta que o jovem deseja, no Brasil, para as autoras, reduzir as demandas da juventude a questões sociais e culturais é impróprio e informam que pesquisas confirmam que necessidades e expectativas explicitadas pelos jovens incidem sobre melhores condições de acesso ao mundo do trabalho, à educação e ao transporte, em especial os preços das tarifas praticadas, entre outras.

Voltando ao aspecto político, destacam um **Terceiro Eixo** de conflito que reside no tipo de institucionalidade mais apropriado à ação, nas diversas esferas do Poder Executivo, problema fundamentalmente vinculado à eficiência e eficácia de aparelhos estatais criados para permitir a transição para o mundo do trabalho e atender os jovens

¹⁴⁴ BANGO, Julio. (2003), “Políticas públicas de juventude na América Latina: identificação de desafios”. In: FREITAS, Maria Virginia & PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). *Políticas públicas de juventude: juventude em pauta*. São Paulo, Cortez/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert Stiftung.
DÁVILA, Oscar. (2003), “Da agregação programática à visão construtiva de políticas de juventude”. In: FREITAS, Maria Virginia & PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). *Políticas públicas de juventude: juventude em pauta*. São Paulo, Cortez/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert Stiftung.

¹⁴⁵ LONCLE, Patrícia. (2003), *L’action publique malgré les jeunes: les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. Paris, L’Harmattan.

em suas demais necessidades. Segundo as autoras, “os debates ocorridos antes das eleições presidenciais, em 2002, e nos dois primeiros anos do governo Lula absorveram a experiência dos países latino-americanos ao evitar a criação precipitada de organismos que, sem nenhuma legitimidade no interior da máquina governamental, constituiriam agenciamentos sobretudo burocráticos, sem poder de impacto na formulação, integração e acompanhamento das ações (SPOSITO & CARROCHANO, 2005, p.145).

Cardoso (2008)

Noutro estudo, um artigo, a partir da apreensão sociológica e macroeconômica dos problemas e das políticas públicas relacionadas à transição escola trabalho, Cardoso (2008) trata da persistência da desigualdade e a frustração nas transições da escola para o trabalho no Brasil discute o Programa Primeiro Emprego (PNPE). Neste programa, o governo identificava que os jovens de 16 a 24 anos somavam já 45% dos 7,7 milhões de desempregados. Para o autor, a existência deste programa indica que o Estado percebeu, como outros países, a gravidade do “desemprego juvenil como problema social emergente passível de intervenção pública, [pois] tornou-se questão social de grande envergadura em todos os países do mundo (OECD, 2000)” (CARDOSO, 2008, p.569-570).

Seu objetivo era identificar padrões na transição da escola para o trabalho no Brasil para jovens nascidos desde 1948, a partir da análise das mudanças nas estruturas econômicas e do mercado de trabalho nos últimos 60 anos.

Ele identifica dois padrões na transição juvenil da escola para o trabalho no Brasil para jovens nascidos desde 1948, a partir da análise das mudanças nas estruturas econômicas e do mercado de trabalho brasileiros nos últimos 60 anos: um **padrão** denominado **desenvolvimentista** na transição de jovens da escola para o trabalho, de 1950 a 1980; e um **padrão** denominado **de transição fordista juvenil** da escola para o trabalho, a partir de 1980.

Suas conclusões foram extraídas especificamente da análise e utilização de dados do Censo Populacional do IBGE (1990; 2003), desde 1970, e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (IBGE/PNAD), desde 1976.

A partir dessa base de dados, combinada com uma avaliação qualitativa fundada em teóricos da economia e da sociologia (BOYER, 1990; BRESSER-PEREIRA 1996; CASTEL, 1998; GRANOVETTER, 1988; SHAVIT & MÜLLER, 1998; e outros¹⁴⁶), o autor

¹⁴⁶ BOYER, R. (1990), *A Teoria da Regulação: Uma Análise Crítica*. São Paulo, Nobel.
BRESSER-PEREIRA, L. C.. (1996), *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil*. São Paulo, Ed. 34.
CASTEL, R. (1998), *As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário*. Petrópolis, Vozes.

apresenta conclusões em seu artigo que, em seu entendimento, abrem perspectivas para novas e aprofundadas pesquisas. Em suas palavras,

O aumento global da escolaridade da população [no padrão de transição jovem fordista], pois, teve como efeito, paradoxalmente, piorar as condições de entrada no mercado de trabalho dos jovens de todos os perfis educacionais. Tal situação só pode ser explicada pelo ritmo mais lento de crescimento dos postos de trabalho em comparação com o crescimento da PEA¹⁴⁷ [População Economicamente Ativa], o que aumentou a competição pelas posições existentes em todos os segmentos^{66 148}. Isso configura um quadro de duradoura reversão das expectativas de mobilidade social dos mais jovens, mais ou menos escolarizados igualmente, cujos efeitos para a dinâmica social ainda estão por ser adequadamente desvendados. (CARDOSO, 2008, p.605-606)

Cardoso identificou um **padrão** denominado **desenvolvimentista** na transição de jovens da escola para o trabalho e o considerou típico do Brasil, dos anos de 1950 a 1980. Esse padrão foi marcado pela menor importância da educação na configuração das oportunidades iniciais de jovens ingressantes, com o agravante de que essas oportunidades de inserção foram construídas sobre uma estrutura de mercado de trabalho altamente instável e pauperizada.

As características do **padrão desenvolvimentista de transição do jovem da escola para o trabalho**, no agregado, são descritas como marcadas pela inércia, uma vez que se estabeleceram em um contexto no qual o empresariado urbano e o Estado dispunham de fartura de mão-de-obra não escolarizada, fato que permitia a estes proverem empregos precários, desprotegidos, inseguros e mal remunerados. Tal quadro negativo se aprofundou com o colapso desse desenvolvimentismo ainda nos anos 1980.

CORSEUIL, C. H., SANTOS, D. e FOGUEL, M. (2001), "Decisões Críticas em Idades Críticas: A Escolha dos Jovens entre Estudo e Trabalho no Brasil e em outros Países da América Latina". *Texto para Discussão*, nº 797, Rio de Janeiro, IPEA.

GRANOVETTER, M. S. (1974), *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Cambridge, Cambridge University Press.

_____. (1988), "The Sociological and Economic Approaches to Labor Market Analysis: A Social Structural View", in G. Farkas e P. England (eds.), *Industries, Firms and Jobs: Sociological and Economic Approaches*. New York, Plenum Press, pp. 187-216.

SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford, Clarendon Press, 1998.

OLIVEIRA, F. (1972), "A Economia Brasileira: Crítica à Razão Dualista". *Estudos Cebrap*, nº 2. São Paulo, Editora Brasileira de Ciências.

SINGER, P. (1981), *Dominação e Desigualdade: Estrutura de Classes e Repartição da Renda no Brasil*. São Paulo, Paz e Terra.

¹⁴⁷ O autor estabelece uma correlação positiva entre o aumento do desemprego juvenil e o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho no *padrão de transição fordista*, a partir da década de 1980, ou seja, o autor delinea um quadro no qual a PEA jovem entrou em concorrência por postos de trabalho no mercado com a PEA feminina.

¹⁴⁸ Nota de fim (66) "De fato, a média de anos de estudo dos jovens de 25 anos nascidos em 1956 (portanto, captada pela PNAD de 1981) e que estavam nas classes superiores era de 11,3. Nas classes médias urbanas, era de 9,7 anos. Para os jovens na mesma idade nascidos em 1980, os valores tinham saltado para 13,2 e 11,5, respectivamente. O mais importante, porém, é que também nas classes baixas urbanas o aumento na média de anos de estudo foi expressivo, de 5,4 anos para a coorte de 1956 para 9,2 anos no caso da coorte de 1980. A fonte é a mesma PNAD, nos anos de 1981 e 2005" (Extraído de CARDOSO, 2008).

Nesse sentido, no Brasil, os baixíssimos níveis de escolaridade da grande maioria dos trabalhadores não era obstáculo à inserção ocupacional, sendo que para essa maioria a escola não se mostrou importante para as chances de emprego nos anos 1960 e 1970, e também na década de 1980, tanto no campo quanto na cidade.

Segundo o autor, a escolaridade hierarquizou as chances de inserção social apenas para uma pequena parcela de trabalhadores advindos de classes sociais médias ou mais abastadas que, há uma ou duas gerações, não abandonaram a escola na adolescência, encaminhando esses jovens mais escolarizados para as posições superiores da estrutura social. Essas posições médias e superiores no mercado de trabalho eram quase sempre inacessíveis para os trabalhadores pobres urbanos e seus filhos.

Cardoso (2008) entende que esse modo de inserção desenvolvimentista contribuiu para que os padrões de escolarização dos jovens avançassem muito lentamente, em comparação com seus pais, a despeito do fato de a educação naquele período ser genericamente valorizada como aspecto essencial do desenvolvimento (Gouveia, 1989).

O **padrão fordista** de jovens em sua transição da escola para o trabalho, típico dos países capitalistas avançados, por sua vez, é marcado pela forte presença familiar e pelo controle do Estado sobre os processos gerais de qualificação para o trabalho. Nesses, a escola desempenha um papel central e serve como principal elemento para a mobilidade social e para a criação de oportunidades profissionais.

As principais características desse padrão são: A) expansão do sistema educacional nos anos 1980 e, sobretudo, 1990¹⁴⁹, combinada, nessa última década, com reestruturação econômica e produtiva, gerou aumento das exigências de escolaridade para as posições superiores, com a conseqüente deterioração das probabilidades de classe dos mais escolarizados em comparação tanto com as coortes mais antigas de nascimento quanto com os próprios pais.

Cardoso destaca, contudo que Prandi (1982)¹⁵⁰ aponta uma crescente tendência à perda do valor, no início dos anos 1980, das credenciais adquiridas no ensino superior. Situação que veio a se agravar nas décadas de 1990 e 2000.

Cardoso (2008) entende que essa degradação das posições existentes no mercado de trabalho com o fim do desenvolvimentismo foi decorrente de um grande aumento do desemprego juvenil, em especial entre os mais escolarizados, além do crescimento da taxa de participação das mulheres.

¹⁴⁹ Nota de fim (65) do autor: "O tema não foi analisado aqui, mas é amplamente caracterizado em Hasenbalg e Silva (2003)" (Extraído de CARDOSO, 2008).

¹⁵⁰ PRANDI, Reginaldo. (1982), *Os Favoritos Degradados: Ensino Superior e Profissões de Nível Universitário no Brasil de Hoje*. São Paulo, Edições Loyola.

Nesse aspecto, o autor estabelece uma correlação positiva entre o aumento do desemprego juvenil e o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho no *padrão de transição fordista*, a partir da década de 1980, ou seja, o autor delinea um quadro no qual a PEA jovem entrou em concorrência por postos de trabalho no mercado com a PEA feminina.

Esses dois grupos aumentaram sobremaneira a competição pelas decrescentes posições superiores de mercado, causando uma degradação das posições de jovens e mulheres muito escolarizados em relação às posições hierárquicas que ocupariam se tivessem nascido dez ou vinte anos antes.

A deterioração das condições de classe foi talvez ainda pior para os menos escolarizados, uma vez que no *padrão fordista de transição* um maior número de trabalhadores foram empurrados para as ocupações precárias, e, destas, para a informalidade, para o desemprego e a inatividade. Dessa forma, o autor destaca que 14% de jovens homens nascidos em 1980 estavam desempregados e fora da escola aos 18 anos de idade. Somando-se os desempregados, 25% dos jovens menos escolarizados estavam sem trabalho aos 18 anos. Aos 25 anos, essa proporção era ainda muito alta, 15%. Logo, a inserção profissional dos nascidos em 1980 foi dificultada tanto pelo aumento do desemprego quanto pelo crescimento da inatividade.

Por fim, cabe ressaltar que as características desse padrão de transição fordista podem ser identificadas em investigação recente (PAIXÃO, 2007) cuja pesquisa de campo se deu no segmento metal-mecânico da economia, especificamente, em uma multinacional produtora de automóveis leves e pesados, onde se identificou forte relação entre o modelo de produção e o crescente valor da educação e da escolaridade para seus quadros profissionais.

3.2.3 padrões internacionais ou *benchmarks*: taxas de abandono e de conclusão

Como referência para esta década, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE, 2011) tem como objetivo universalizar o Ensino Secundário Geral a toda população de 15 a 17 anos de idade até 2016. O referido plano procura aumentar até 2020 a taxa de escolarização líquida (referente à idade adequada de escolarização) no ensino secundário para 85% nesta faixa etária.

O governo estabeleceu metas ousadas para esta década: promover um aumento de 100% das matrículas no Ensino Secundário na Educação Profissional de nível médio (EPT), garantindo a qualidade da oferta das escolas.

Ao criar uma arena política que estimule a permanência escolar, o PNE 2011 estabeleceu outra meta: "elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de formação profissional médio no sistema da EPT Federal para 90% (noventa por cento) e aumentar, em cursos presenciais, a proporção de alunos por professor para vinte (20)" (PNE, 2011).

Noutro movimento importante na arena política, no Congresso Nacional brasileiro, discute-se (junho de 2011) a ampliação para 10% da parte do PIB aplicado à Educação. Na atualidade são aplicados 5% do PIB. Se essa tendência se torna realidade, o Brasil saltará no *ranking* do atual 59^o. lugar para a 6^a. posição entre 163 países desenvolvidos e em desenvolvimento (CIA, 2011).

Conforme última notícia no sítio da Câmara dos Deputados, em 26 de junho 2012, indicava um acordo feito entre o governo Dilma Roussef e a oposição que garantiu o apoio do relator aos 10%. Pelo texto aprovado na Câmara Brasileira, o governo se compromete a investir pelo menos 7% do PIB na área da Educação nos primeiros cinco anos de vigência do plano e 10% ao final de dez anos. Esta proposta segue agora para o Senado. Contudo, até junho de 2013, o PNE 2011-2020 não havia ainda sido aprovado. Nesse sentido, há necessidade de aprová-lo com celeridade, nos termos acima descritos, os mais favoráveis ao universo educacional brasileiro.

O estabelecimento de padrões educacionais para a Educação Média e Profissional

Enquanto estratégia de pensamento e ação, faz-se importante saber quais são e onde estão nossos objetivos e pensar em como se pode alcançá-los.

Para a EU Comissão (2011, p.2) no documento "Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda" (Combater o abandono escolar precoce: um contributo essencial para a Agenda Europa 2020), o abandono é concebido como um grande problema para a sociedade europeia. Neste sentido, esta agenda europeia estabelece como uma de suas principais metas que cada país da UE alcance taxa de abandono inferior a 10%.

Entretanto, em 2011, o referido documento relata que em 2009 "mais de seis milhões de jovens, 14,4% de todos aqueles entre 18 a 24 anos de idade, abandonaram o sistema de educação com apenas o ensino médio incompleto (inferior) ou menos. Ainda mais preocupante é o fato de 17,4% deles completarem apenas o ensino primário" (EU Comissão, 2011, p.2, tradução nossa).

O documento da UE assevera que o abandono "representa oportunidades perdidas para os jovens e uma perda de potencial social e econômico para a União Européia como um todo" (Op. cit., idem, tradução nossa).

A Comissão Europeia informa ainda que, desde 2000 a taxa de evasão média européia diminuiu 3,2%, mas continua a haver uma diferença muito importante entre os Estados-Membros. Sete deles já alcançaram o valor de referência de 10%, enquanto três têm índice superior a 30%.

A EU Comissão (2011) destaca ainda que: os efeitos de abandono a nível individual: como uma redução do comprometimento dos evadidos a nível social, cultural e econômico; o aumento do risco de desemprego, pobreza e exclusão social do indivíduo evadido; outros custos individuais que afetam o evadido como a redução dos ganhos financeiros no decorrer de sua vida, redução de seu bem-estar, de sua saúde e o impacto negativo para suas próximas gerações.

Socialmente, o relatório informa que as taxas de abandono contribuem para o elevado nível de desemprego juvenil na UE que gira em torno de uma média de 20,0%. Como exemplo, a Comissão Europeia enfatiza que 52% dos evadidos na UE estavam desempregados ou fora do mercado de trabalho em 2009. Economicamente, os evadidos na UE apresentam-se como aqueles que ganham menos, mais suscetíveis a empregos precários, e mais dependentes do apoio social e dos sistemas de saúde nacionais.

Do ponto de vista educacional, os jovens que abandonam as escolas têm menos compromisso com a aprendizagem ao longo da vida e com a atualização e re-qualificação. O relatório da UE acrescenta que uma longa série das taxas de abandono afeta a evolução da sociedade e seu crescimento econômico, porque os evadidos são menos comprometidos politicamente e cidadãos menos ativos.

Como uma meta, a *Agenda Europa 2020* vincula inovação e fatores de crescimento como fatores fundamentais para o estabelecimento de uma crescente força de trabalho qualificada. Com essa equação a UE espera capacitar pessoas e estimular a criação de novos empregos. Como resultado da equação, a Comissão Européia calcula que uma redução de 1% das taxas de abandono poderia fornecer quase meio milhão de jovens profissionais qualificados potenciais.

Como comentário, esta fórmula pode ter sucesso parcial, porque a colocação no mercado de trabalho é a linha fraca no mundo produtivo. Outros elementos, como o sistema político e econômico em si, os problemas macroeconômicos e as deficiências regionais ou produtivas do país podem desempenhar papel mais importante no mercado de trabalho para jovens, bloqueando o processo de criação de vagas de emprego. Outros elementos como a inexperiência dos jovens no trabalho e sua instabilidade profissional relativa à imaturidade podem jogar contra a empregabilidade do jovem europeu.

Como comentário geral, é considerado muito positivo o esforço da UE exemplificado pela Agenda 2020 em reduzir as taxas de abandono. As razões para esta ação é que não podem ser apenas econômicas, mas uma motivação para estimular a diminuição nas taxas de abandono ao passo de um aumento das taxas de formação de melhores cidadãos jovens, pessoas mais cooperativas, mais sociáveis, melhores vizinhos e com índices de desenvolvimento humanos melhores - IDH (SEN, 1999; 2000).

Taxas de abandono escolar na Europa e nos EUA

De acordo com a EUROSTAT (2011), em 2010, 79,0% da população entre 20 e 24 anos (UE-27 Estados) tinham completado pelo menos um nível secundário de educação. Por outro lado, 14,1% daqueles entre 18 e 24 anos eram casos de abandono precoce (ESL - *early school leaving*) na educação geral e profissional, alcançando no máximo uma educação secundária inferior.

De 2005 a 2010, a taxa média de 15,8% de abandono escolar precoce da UE (UE-27 Estados) teve redução de 1,7%. Este número não está longe do padrão UE 2020, de 10% ou menos de abandono. Na realidade, analisando os relatórios EUROSTAT sobre abandono, é possível perceber que este padrão é realista, pois os números mostram uma taxa de abandono de 17,6% da população UE-27 Estados no ano 2000; dez anos mais tarde ocorre uma redução de cerca de 20%, alcançando a taxa de 14,1% em 2010. Outro ponto positivo é que o *benchmark* (<10%) já foi alcançado em 2010 por oito dos Estados-Membros da UE.

No outro lado do Oceano Atlântico, o relatório dos EUA (US Report, 2011b) informa que, em média, a taxa de abandono anual na Escola Média (*event dropout rates*¹⁵¹) em 2009 nos EUA foi de 3,4%. Sobre as tendências, a partir de 1972, as taxas de abandono anuais sempre tenderam para baixo, de 6,1%, em 1972, para 3,4%, em 2009: neste sentido, 44,2% de redução nas taxas de abandono anuais em 37 anos.

Sobre a taxa de abandono por faixa de idade (*status dropout rate*) o Departamento de Educação dos EUA (US Report, 2011b) informa que em 2009, 8,1% dos jovens entre 16 e 24 anos deixaram a escola. Comparativamente, o relatório informa uma tendência decrescente entre 1972 e 2009 anos: de 14,6% para 8,1%. Logo, a taxa de abandono por faixa de idade foi reduzida de 44,5% em 37 anos.

¹⁵¹ The US Department of Education (US Report, 2011) distinguishes *Event Dropout Rates* to *Status Dropout Rates*. The first one estimates the percentage of high school students who left this school level between the beginning of one school year and the beginning of the next without earning a high school diploma or an alternative credential, being useful for to track annual dropout behavior changes in the school system. The status dropout rate reports the percentage of individuals in a given age range who are not in school (public or private) and have not earned a high school diploma or an alternative credential. The last one is useful for study general population issues.

Politicamente, por todas essas razões, Rumberger (2011) resume que os atuais movimentos políticos dos Estados Unidos seguem numa mesma direção de melhoria da eficiência e da eficácia de governos anteriores. Neste sentido, na atualidade, o Governo Obama busca a redução das taxas de abandono no Ensino Médio numa mesma linha em que governos anteriores buscavam melhorar as taxas de conclusão para 90% até o então ano 2000.

A mesma meta de 90% da taxa de conclusão foi adiada agora para 2020 pela atual Administração Obama (RUMBERGER, 2011).

No Brasil, nesse sentido, é importante destacar que o Plano Nacional de Educação para 2011-2020 (PNE, 2011) prevê ampliar gradualmente as taxas de conclusão na Educação Profissional de nível médio e na Educação Superior até 90% ainda nesta década.

Pelos dados atuais sobre conclusão escolar, é possível identificar que o país tem um longo caminho a percorrer até alcançar essa meta, em especial porque o crescimento das taxas de conclusão no Brasil tem ocorrido de modo muito lento nos últimos cinco anos.

PNE (2011) valores de referência Brasileiros para 2020

Já no contexto brasileiro, o PNE (2011) tem uma meta de universalizar o ensino médio entre 15 a 17 anos até 2016: alcançar quase 100% de atendimento dos jovens desta faixa etária. Outro padrão meta chave do PNE (2011) é alcançar 85% de taxa de escolarização líquida na faixa etária de 15 a 17 anos de idade no ensino médio em 2020. De acordo com o Ministério da Educação (MERCADANTE, 2012) de 2003 a 2009, a taxa de atendimento escolar brasileiro variou de 81,1% para 83,0% e a taxa de escolarização líquida para esta faixa de idade era 43,1%, em 2003, e 50,9% em 2009.

Regionalmente, o percentual de escolarização líquida está variando de 39,1% na Região Norte, a mais pobre do Brasil, para 60,5% na mais rica região, a Sudeste.

3.3 Revisão de literatura sobre Transição da Escola para o mundo do Trabalho

Nessa seção não constam todos os autores e obras levantados, apenas aqueles que, por critérios descritos acima, apresentam maior relevância para essa investigação.

Os critérios específicos para esta seção são: I. Obras que tratam diretamente da transição de jovens da escola média (profissional) para o mundo do trabalho; II. Aquelas

que tratam dos jovens que evadem ou abandonam e sua transição para o mundo do trabalho; III. Aquelas que tratam de políticas públicas vinculadas a essa transição.

Nessa seção fazem-se algumas considerações à forma como a transição de jovens da escola para o trabalho tem sido abordada em obras científicas nacionais e estrangeiras. Foca-se, em especial, sobre algumas abordagens teóricas que foram aplicadas para se compreender a passagem do jovem da escola para o mundo do trabalho. Foram selecionadas aquelas consideradas mais significativas para se compreender o fenômeno, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, considerando, em última análise, a relevância e possibilidade de que as bases dessas análises teóricas também possam contribuir com o alcance dos objetivos da presente pesquisa de doutorado e com o projeto Observatório da Educação.

A literatura científica internacional destaca que as trajetórias que os jovens adotam na passagem da escola para a situação de emprego e sua inserção no mundo do trabalho é um tema complexo, pouco compreendido, bem como os estudos relativos a essa transição são escassos na maioria dos países. No Brasil, os estudos sobre essa temática são incipientes e difusos, sendo que, os mais relevantes para o presente projeto, tiveram sua origem fixada a partir da segunda metade da última década.

Exemplo dessa realidade é que, no ensino técnico profissionalizante, a partir da criação do PROEP (BRASIL, 1997), houve expressiva expansão das escolas técnicas, no entanto, esse crescimento não resultou em pesquisas sobre a transição do jovem da escola técnica média para o trabalho no Brasil, o que ficará evidenciado nessa revisão bibliográfica.

Nessa expansão da Educação Profissional, recentemente, a partir do Decreto 6.095 (BRASIL, 2007) foram criados os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFES) pelo Governo Lula.

Deve-se ressaltar que, a análise realizada neste texto, entende essa nova legislação como um indicativo de uma política pública que visa reestruturar toda a organização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, produzindo possíveis efeitos sobre a transição da escola para o trabalho e sobre a permanência e evasão escolares (Cf. TCU, 2012). Esses efeitos demandam por uma análise e investigação científica apropriadas, semelhante a que se procura fazer neste estudo.

Transição de jovens da escola média (profissional) para o mundo do trabalho

Reconhecem-se nessa seção três tipos de transição vivenciados pelos jovens e que são tidas como problemas de pesquisa: a Transição para fora da escola média por meio da Evasão¹⁵² (da Escola Média Técnica e Profissional, inclusive); a Transição para o Ensino Superior e, por fim, a Transição do jovem diplomado da escola média (profissional) para o Mundo do Trabalho.

A pesquisa de estado da questão abaixo descrita em seus resultados se refere fundamentalmente ao terceiro tipo de transição, tanto no Brasil quanto no exterior, a saber, ela reflete sobre os principais trabalhos e abordagens teóricas referentes à transição de jovens da escola média para o mundo do trabalho.

Numa síntese de todo material analisado (PAIXÃO, 2009), no âmbito da pesquisa nacional, embora existam trabalhos que abordem o ingresso de jovens no mercado de trabalho, eles se dedicam basicamente à educação geral média e superior, abordando o tema através de pesquisas educacionais e sociais baseadas em dados oficiais, por um lado, e, por outro, abordam aspectos diversos do tema. Alguns deles fazem uma reflexão teórica, outros, focam-se nas políticas públicas para a organização da escola e do trabalho.

Existem também pesquisas de caráter mais descritivo, que pouco avançam na compreensão do problema. Enfim, excetuando-se a pesquisa do MEC (2009) e, em parte, a tese de Tartuce (2007), são escassos os estudos realizados no Brasil sobre a transição de jovens da educação técnica e profissional de nível médio para o mundo do trabalho, para o ensino superior e suas relações com a evasão, fatos que evidenciam a importância da realização de pesquisa nessa área e tema.

A transição escola trabalho e suas interfaces

A transição e a inserção escola trabalho de jovens (adultos), bem como a transição para a vida adulta são construções sociais complexas e carregadas de múltiplos significados, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade. Na contemporaneidade, não se trata mais de uma transição razoavelmente tranquila, quase linear, da escola para o trabalho-estável e para o emprego por toda vida, como o foi para muitas gerações de jovens e adultos a pouco mais de meio século atrás.

Essa transição da escola para o mundo do trabalho se insere em cenários nos quais se encontram os mercados produtivos nacional e mundial, sujeitos a mudanças

¹⁵² Evasão em inglês: *Drop out*.

globais cada vez mais rápidas (HOBSBAWM, 1995), com repercussões diretas nas relações industriais, inclusive na demanda por força de trabalho, de um lado, cada vez mais qualificada, e, de outro, crescentemente precarizada (POCHMANN, 1999;). Estes cenários fundam-se em modelos flexíveis (ZARIFIAN, 2001; 2003; LAUDARES & TOMASI, 2003), onde o modelo de competências busca substituir o de qualificação (HIRATA, 1994; TARTUCE, 2002; 2004).

Na corrente dessas rápidas mudanças, pois, os processos de transição vivenciados pelos jovens se dão sob a ótica de novas e mais complexas sociedades e relações sociais contemporâneas, onde diversos autores identificam alguns tipos de transição por que passa o infante e o jovem em seus processos de socialização, a saber: a transição para a vida adulta, a transição da escola para o trabalho; a transição para estudos posteriores.

Destes tipos de transições o texto ora construído se dedicará ao processo de transição da escola para o trabalho, com foco na transição de jovens evadidos das cerca de 10 instituições da Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais para o mundo do trabalho. Dentro desse universo, o foco vai para o *ponto de destino da transição* desses jovens até a configuração de sua situacional ocupacional e do traçado de seu perfil profissional.

Conceito de transição da escola para o trabalho

Apresenta-se, para iniciar, uma definição sintética sobre o construto transição e que foi considerada importante porque comporta vários elementos relevantes do tema. Contudo, a seguir são apresentadas outras conceituações consideradas mais críticas e extensivas sobre os termos *inserção* e *transição*.

O *World Bank*, em seu “*Relatório de Desenvolvimento Mundial 2007: Desenvolvimento e a próxima geração*” – WDR (Banco Mundial, 2007) – define o que é a *Transição da escola para o trabalho* – STWT¹⁵³ – e as razões de sua relevância, nos seguintes termos, ao afirmar que

a transição da escola para o trabalho geralmente se refere às mudanças de vida sócio-economicamente críticas, mais ou menos compreendidas no período dos 15 aos 24 anos de idade – na qual os jovens constroem e desenvolvem habilidades, baseadas em sua educação e treinamento iniciais, as quais os ajudam a se tornar membros produtivos da sociedade. Algumas das mais imediatas considerações econômicas desse período na vida dos jovens incluem questões relacionadas à educação e ao desenvolvimento de habilidades, desemprego e inatividade, procura de trabalho, entrada no mercado de trabalho, segmento de mercado, competição ocupacional, emprego estável e renda adequada. Analisando a transição da escola para o trabalho, observa-se que ela é extremamente complexa porque muitos jovens começam a trabalhar ainda durante a formação escolar, migram de suas comunidades locais, desenvolvem trabalhos casuais ou não remunerados, ou são

¹⁵³ *School to Work Transition.*

facilmente desencorajados a prosseguir buscando trabalho. Ademais, existem múltiplos caminhos para a aquisição de habilidades e prosseguimento de estudos, incluindo a construção de diferentes trajetórias institucionais, tais como a educação compulsória em idade própria, colocação em carreiras (*tracking*) técnicas ou de conhecimento geral e mecanismos de desenvolvimento de habilidades formais e informais (WDR, 2007, *on line*, tradução nossa).

De acordo com essa definição, a escola desempenha um papel fundamental na vida em sociedade e desempenha várias funções sociais: formar e auxiliar na emancipação de cidadãos; permitir que estes continuem seus estudos de maneira ordenada, criar espaço para que façam suas escolhas e formar pessoas para o trabalho. De outro ponto de vista, o *STWT* se constitui em espaço no qual o Estado, auxiliado por organizações da sociedade civil, podem estabelecer imprescindíveis políticas públicas que atendam aos desejos e necessidades de uma crescente massa de jovens que transitam para o mercado de trabalho.

Transição de Jovens da Escola para o Mundo do Trabalho

Esta seção reflete sobre as principais abordagens teóricas e de metodologia de pesquisa em obras nacionais e internacionais referentes à transição de jovens para o mundo do (mercado de) trabalho.

Como introdução, no Brasil, os estudos sobre a transição da escola ao mercado de trabalho, focalizando os jovens, têm enfatizado mais a dimensão da inserção no mercado de trabalho e menos as características da escola e a formação por ela oferecida.

Não obstante, cabe ressaltar a devida ênfase que será dada na presente pesquisa de doutoramento às teorias, aos estudos, aos dados e às questões referentes à formação e à escola.

A seguir, nessa seção serão discutidos os trabalhos no Brasil e no exterior.

Transição Escola Trabalho: Furlong e Kelly (2005), Lamb e Mckenzie (2001) e Lamb (2001)

No que diz respeito às pesquisas em âmbito internacional sobre a transição do jovem da escola para o trabalho, destacam-se as que foram realizadas na Austrália, sobretudo aquelas de Furlong e Kelly (2005), Lamb e Mckenzie (2001) e Lamb (2001).

Furlong e Kelly¹⁵⁴ (2005) em artigo analisam comparativamente os processos de informalização dos mercados de trabalho anglo-australiano, à luz do conceito de

¹⁵⁴ Prof. Andy Furlong (PhD) works in the department of Sociology, Anthropology and Applied Social Sciences at the University of Glasgow. Peter Kelly is a PhD scholar with the School of Political and Social Inquiry at Monash University.

“brazilianização”, o qual se refere à tendência dos mercados de trabalho britânico e australiano de desenvolver características de mercados de trabalho menos desenvolvidos, tais como a instabilidade no emprego, informalidade e precariedade, tal como o mercado brasileiro. Sobre a transição entre a escola e o trabalho, eles afirmam que a tendência à precarização e informalização crescente dos mercados ingleses e australianos tem afetado a transição de jovens trabalhadores da escola para o trabalho, em especial os jovens que estão em postos mais instáveis na cadeia produtiva, bem como tem afetado mais as jovens e as ocupações menos qualificadas.

Lamb e Mckenzie (2001), por sua vez, focalizam a transição dos alunos australianos do ensino médio para o trabalho em pesquisa longitudinal. Suas fontes de informações são as estatísticas oficiais, *Australian Youth Survey*, de 1980 e 1990. Os autores enfatizam as políticas públicas preventivas em educação. Metodologicamente, eles fazem uso do controle quantitativo de variáveis estatísticas, formulando interpretações baseadas em conclusões percentuais.

Em suas pesquisas, os autores concluem que o movimento da escola para o trabalho na Austrália é feito sem maiores dificuldades para 2/3 dos alunos australianos da escola de nível médio que não continuam estudos na graduação. Além disso, 20% dos egressos desses cursos obtêm emprego de tempo integral e nele permanecem por aproximadamente sete anos.

Lamb e Mckenzie (2001) identificam que **a transição da escola média para o mundo do trabalho pode-se dar também por meio da evasão e do fracasso escolar**, ao abordar algumas das origens do problema da evasão. Nesse sentido, os autores afirmam que a transição mais difícil relaciona-se à origem social desfavorecida, ao fracasso escolar, a déficits em aritmética e alfabetização. Já os que se evadem da escola média têm menos chance de alcançar emprego em tempo integral.

Quanto à transição para o Ensino Superior, Lamb e Mckenzie (2001) destacam que o percentual de egressos que prosseguem estudos em nível superior é de 13%. Depois de formados, conseguem emprego em tempo integral. No entanto, 24% dos egressos das escolas de nível médio, antes de conseguir um trabalho em tempo integral, passam por uma curta fase de desemprego. A transição é problemática para 1/3 dos alunos enquanto 7% se encontram em desemprego prolongado; 5% conseguem empregos em tempo parcial e 13%, após mais de quatro anos de desemprego, conseguem empregos em tempo integral. Dos demais egressos, 7% nunca entram no mercado de trabalho.

Outro estudo, de Lamb (2001), aborda a transição dos alunos da escola superior para estudos posteriores e para o mercado de trabalho. Suas fontes são também os

dados de pesquisa longitudinal: o *Australian Youth Survey*. As principais conclusões da sua pesquisa são as de que os graduados fazem melhor, do que os egressos de nível médio, a transição para estudos de pós-graduação e para o mercado de trabalho, conseguindo empregos de tempo integral. Embora passem menos tempo procurando emprego, se comparados aos do nível médio, o seu rendimento futuro varia de acordo com as trajetórias de graduação escolhidas: por exemplo, início da graduação imediato ou tardio; ou dependendo da escolha por campos mais valorizados, como computação, engenharias etc. Para Lamb (2001), a formação em nível superior protege o jovem das dificuldades de transição para o mercado de trabalho. Dos egressos dos cursos de nível superior, 45% do total, conseguem mais facilmente um trabalho de tempo integral.

O autor também ressalta que 9% dos egressos dos cursos superiores, que postergam os estudos para entrar no mercado de trabalho, re-entram na força de trabalho após a graduação. São 7% os que estudam em tempo parcial, enquanto trabalham, e ficam no emprego nos sete anos seguintes. Os que ainda estão estudando (pós-graduação ou especialização), após o término da graduação, somam 16%. Após concluir a graduação, 17% têm breves interrupções na transição para o mercado de trabalho, com períodos de desemprego ou de não procura de trabalho. Por fim, os estudos realizados por Lamb levam-no a apoiar as políticas públicas governamentais que visam a dar suporte financeiro àqueles estudantes que desejem fazer a graduação, bem como aquelas que visam expandir vagas no ensino superior.

Transição escola trabalho: organismos e instituições internacionais

Como a transição de jovens da escola para o trabalho é um problema também social e político agudo, a literatura internacional tem abordado esse tema sobre a transição da Escola, em especial a média, para o mundo do trabalho com muita frequência.

Quanto às políticas públicas para a transição entre a escola e o mercado de trabalho na América Latina, destacam-se as orientações de Castro, Carnoy e Wolff (2000), do BID. São políticas que decorrem da análise dos autores sobre a escola média, atribuindo-lhe um triplo papel: 1) o de preparar estudantes para a educação superior; 2) o de formar cidadãos livres e conscientes; 3) o de prover treinamento profissional para os que completam sua escolarização apenas nesse nível. A partir daí, os autores apresentam alguns pressupostos subjacentes a modelos de organização da escola e de transição desta para o trabalho: 1) separação entre formação profissional e a educação média; 2) passagem da formação técnica de nível médio para o pós-secundário; 3) criação de percursos formativos (*tracks*) na educação secundária; 4) manutenção de pequena elite de escolas técnicas de nível médio conectadas à indústria.

A partir da análise de outras obras de agências internacionais em suas recomendações sobre a estrutura e as políticas públicas para a educação profissional, por exemplo, observa-se que a UNESCO (UNEVOC, 2002, p.57, tradução nossa) estabelece algumas diretrizes: “a Educação e a capacitação profissional são um direito de todos e não podem ser separadas”; a complementaridade entre a política de educação profissional e a de emprego; a possibilidade de egressos da educação técnica continuarem estudos no ensino superior, e, o desafio crítico da humanidade para aliar pleno emprego, crescimento sustentável e sociedade inclusiva.

Como um parêntese e indicação para futuros trabalhos, dentre as obras de organismos internacionais, mais um trabalho patrocinado pela UNESCO merece citação: a obra de Rauner e Maclean¹⁵⁵ (2009) trata de estudo aprofundado sobre a pesquisa na área de educação técnica e profissional: sua gênese e história; a relação entre pesquisa e políticas públicas; custos, benefícios, financiamento, métodos e metodologias de pesquisa na área. Por ocasião de sua estada na Europa, este doutorando teve acesso e analisou esse livro como parte de seu plano de trabalho na Itália.

Em continuação, segundo Rosati, Özbil & Marginean (2006) o desemprego jovem e o subemprego constituem-se em preocupações mundiais. Ainda de acordo com esses autores, segundo estimativas da Organização Internacional do Trabalho (ILO), os jovens em 2003 representavam 47% dos desempregados do mundo, ou 88 milhões de pessoas em termos absolutos. Segundo os autores, os jovens trabalhadores sofrem em todos os países e lugares do mundo com elevadas taxas de desemprego e subemprego, salários muito mais baixos do que trabalhadores mais velhos ou experientes. A juventude também sofre com a precarização do trabalho, ficando concentrada em ocupações de baixa qualificação, trabalho informal, em tempo parcial e em atividades perigosas e inadequadas a sua idade e experiência.

Noutro estudo institucional, em suas análises sobre a educação, o Banco Mundial (2007) também focaliza o problema da transição entre a escola e o mercado de trabalho, indicando que esta se constitui em espaço no qual o Estado, auxiliado por organizações da sociedade civil, pode estabelecer políticas públicas imprescindíveis ao atendimento dos desejos e das necessidades de uma crescente massa de jovens que transitam para o mercado de trabalho marcado por desigualdades.

O Banco Mundial (2007) em seu *World Development Report* (WDR 2007) proveu ampla evidência ao redor do mundo que corrobora a ideia de que as questões sobre a

¹⁵⁵ Por ser publicação recente, este doutorando ainda não teve acesso ao livro de Rauner & Mclean. A solicitação já foi feita no final de 2010 ao Co-tutor Prof. Dr. Umberto Margiotta, uma vez que tal livro está disponível na rede *on line* da Università Ca' Foscari di Venezia. O doutorando deverá analisar essa obra como parte de seu plano de trabalho na Itália.

transição de jovens da escola para o trabalho e o problema do emprego constituem-se no maior desafio enfrentado tanto pelos países mais pobres quanto por aqueles detentores de renda média.

O relatório WDR recomenda a criação de políticas específicas para a juventude em cada país que de modo a que estas políticas sejam integradas às demais políticas nacionais. O banco pretende com isso prover à juventude oportunidade de expressar-se (fazer ouvir sua voz), bem como conceder-lhe poder de decisão sobre seus destinos. Por fim, o banco considera importante se fazer a avaliação das políticas e programas de trabalho que de fato funcionam em cada país em particular e promover a multiplicação dessas experiências positivas.

Por sua vez, na década de 1990, a OECD (2000) financiou pesquisas em 14 países europeus sobre padrões de sucesso de políticas de transição da educação compulsória para o trabalho. O relatório indicou um conjunto de políticas nacionais que derivam de seis ingredientes-chave de sucesso: mercado de trabalho e economia saudáveis, trajetórias claras da educação inicial ao trabalho e estudos posteriores, oportunidades de combinar estudos e experiência de trabalho, redes de segurança para aqueles em situação de risco (também como método de prevenção à evasão escolar), informação eficaz e sistemas de orientação, bem como processos políticos que envolvem governos e outros participantes.

Todos estes trabalhos indicam a preocupação das entidades e governos no exterior com o problema da transição de jovens da escola para o trabalho e com a sua decorrente situação ocupacional ao final desse percurso.

Transição Escola Trabalho: teses de doutorado

São duas as teses de doutorado que constam dessa seção e que, entende-se, contribuem para a discussão sobre a transição de jovens da escola para o mundo do trabalho: a primeira, de 2005, realizada em Porto, Portugal; e, a segunda, realizada em São Paulo, no Brasil, datada de 2007. A tese brasileira guarda muitas relações metodológicas com a portuguesa, indicando que a tese de 2005 foi importante para a estruturação da tese de 2007 no Brasil.

Transição Escola Trabalho: Tese de Almeida (2005)

Em sua tese de doutorado¹⁵⁶, Almeida (2005), que teve como orientadora a Professora Doutora Cristina Rocha, na Universidade do Porto, teve como objetivo analisar

¹⁵⁶ " O Sistema de Aprendizagem e a Transição dos Jovens da Escola ao Mundo do Trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias".

as experiências de transição de jovens da escola profissional para o mundo do trabalho entendidas como vivências subjetivas, a partir de uma análise centrada na reconstrução da relação com o saber e na (re)construção identitária que ocorre no processo de transição.

Dentro da abordagem de entrevistas de histórias de vida, "as experiências de transição como vivências subjectivadas e centradas na análise da reconstrução da relação com o saber e na reconstrução identitária operada nesse período através da frequência de um dispositivo de transição - o sistema de aprendizagem" (ALMEIDA & ROCHA, 2010, p.83). As autoras concluíram na tese e no artigo, acima citado, que na (re)mobilização dos jovens para a formação profissional esteve presente nas entrevistas biográficas a capacidade de antecipação de projetos profissionais, e mais, que essa antecipação cognitiva serviu de motor ou condição fundante para que esses jovens acessem a certificados escolares mais elevados (ALMEIDA & ROCHA, 2010).

Mais detalhadamente, para Almeida (2005), o processo de transição dos jovens é uma etapa fundamental de reconstrução da relação com o saber (Charlot, 2004)¹⁵⁷ e de (re)construção identitária. Sua tese tem um forte componente charlotiano: mais de sete obras do autor são citadas.

Metodologicamente, a autora busca identificar como os estudantes dos cursos de nível II do Sistema de Aprendizagem no Centro de Formação Profissional de Rio Meão vivenciam subjetivamente sua transição a partir de informações sobre esses jovens, respostas a questionários e cerca de 19 entrevistas biográficas. A metodologia é, pois, de perspectiva biográfica e subjetiva. Subjetiva, tanto do ponto de vista simbólico do sujeito entrevistado, quanto de sua temporalidade subjetiva ao narrar e construir seus percursos de transição.

Além de importantes resultados de pesquisa, onde Almeida (2005) conclui que a inserção e/ou a transição da escola profissional para o trabalho são estruturantes da identidade do indivíduo, esta autora tem também nesta tese sua relevância marcada no que tange a suas variadas considerações conceituais sobre o termo *inserção* e *transição*.

Tais conceitos são identificados em sua tese como não unificados, fluidos e mal delimitados em uma teoria sociológica determinada. Ambos os conceitos são marcados pela não linearidade e pela complexificação das trajetórias de transição dos jovens. Outro fator importante é a dilatação ou ampliação temporal de vivência juvenil do período de transição.

¹⁵⁷ CHARLOT, B. *Educação, Trabalho: Problemáticas contemporâneas convergentes*. UFMT, produção do "Seminário Educação 2003". Revista Educação, Sociedade & Culturas, n.22, 2004, pp.9-25.

Essa fluidez e não precisão dos conceitos é atribuída não apenas à complexidade dessas vivências, mas, em especial, ao fato de que a maioria dos estudos nesta área da inserção dos jovens terem sido encomendados pelos poderes políticos e de servirem para a elaboração de políticas públicas de combate a muitos problemas sociais, fluidos e difíceis de ser delimitados, os quais são enfrentados pelo poder público e pelos jovens no processo de inserção no mundo do trabalho.

Uma questão na tese é reiterada, a inserção e/ou a transição são estruturantes da identidade do indivíduo.

Cabe ressaltar que Almeida (2005) entende o conceito de transição em sentido amplo e ressalta a dificuldade de se marcar exatamente os acontecimentos iniciais ou finais dessa passagem, entendendo que esses marcos não têm uma significância absoluta, podendo a transição se iniciar antes do fim da formação escolar e acabar muito depois da obtenção do primeiro emprego. Devido a isto a autora considera difícil chegar a uma concepção e identificação únicas do início e do fim do processo de transição. Outros autores compartilham esse mesmo ponto de vista (GANGL, 2003; MAHOE, 2003).

Nesse sentido, os autores internacionais enfrentam muitas dificuldades para construir um a definição de inserção ou de transição.

Almeida (2005) cita vários autores na busca de conceituar os termos inserção profissional e transição da escola para a vida profissional. Destas tentativas, ressaltamos a classificação das *definições de inserção* feita por Vincens (1997)¹⁵⁸ e os conceitos elaborados por outros autores. Um conceito fundamental é o de inserção, e o outro, considerado como processo mais amplo, refere-se ao entendimento do que seja a transição.

Vincens (1997) classifica as definições de inserção em dois pólos: o pólo da exterioridade e o pólo da interioridade. Resumidamente, o primeiro é composto pelo conjunto de definições objetivas, exteriores e impostas ao indivíduo (jovem), elaboradas pelos agentes de investigação ou pelo Estado (definições criadas em investigações macro e meso sociais sobre as dinâmicas do mercado de trabalho e suportados por inquéritos longitudinais ou formulações estatais). As definições do pólo da exterioridade tentam se apoiar em elementos objetivos, entendendo a inserção identificada com um *estado* e considerando que o jovem, desde que entre na vida ativa, está inserido. Elas não analisam se o indivíduo se considera como inserido.

As definições de inserção profissional que se inscrevem no pólo da interioridade, por sua vez, os trabalhos fundamentam-se em definições subjetivas da inserção e

¹⁵⁸ VINCENS, Jean (1997) - L'insertion Professionnelle des Jeunes. À La recherché d'une définition conventionnelle. *Formation. Emploi*, nº 60, pp. 21-36.

elegem majoritariamente as narrativas de vida para interrogar os jovens sobre a sua própria definição de inserção. Aqui, o aspecto subjetivo e, logo, vinculado à identidade é ressaltado.

Deste modo, para Vincens (1997) há dois tipos de definições de inserção: as definições "objetivas" onde o pesquisador escolhe os acontecimentos inicial e final que marcam o início e o fim do processo de inserção, sendo esses acontecimentos os mesmos para todos os indivíduos pertencentes à coorte em estudo. Por outro lado, as definições subjetivas são as que dão lugar às representações que os indivíduos têm da inserção.

Nessa linha, entende-se haver estudos que dizem que cabem definições de transição que partem do princípio da objetividade e definições que partem do princípio da subjetividade como elemento definidor dos conceitos de transição e inserção, ou seja, define-se por critérios objetivos ou por critérios subjetivos (ex. o pesquisador, a instituição ou deixa-se o próprio jovem definir o início e o fim de sua transição ao mundo do trabalho)

Em continuação, Almeida (2005) ressalta aquilo que Claude Trottier, Louise Laforce e Rénée Cloutier¹⁵⁹ destacam sobre a fluidez e a polimorfia do conceito de inserção profissional, onde é difícil, de, um lado, delimitar as fronteiras no processo de inserção referido, e, de outro, distinguí-la da mobilidade profissional.

Segundo Almeida (2005), doutra perspectiva, Vernières¹⁶⁰ (economista) entende que, o problema de definição também não se resolve porque observa-se que é insuficiente dizer que transição é um processo que marca a saída da condição de inatividade para entrar na PEA¹⁶¹; ou que diz respeito a um ponto de chegada onde o sujeito que transitou acedeu a uma posição ocupacional estável no sistema de emprego. O que se ressalta aqui é a complexidade do processo de transição, principalmente na atualidade onde não há mais quase estabilidade no emprego.

Ainda do ponto de vista conceitual, para Almeida (2005), baseada nos estudos de Charlot & Glasman (1998), existe uma fluidez e uma polimorfia do conceito de inserção profissional, uma perda da noção de fronteiras, de espaços e de leis, uma vez que se torna difícil ao jovem saber se ainda está na formação ou no trabalho, no desemprego ou entre dois empregos, formando-se na escola ou fora dela, ou, até mesmo, trabalhando em casa.

¹⁵⁹ TROTTIER, Claude; LAFORCE, Louise; CLOUTIER, Renée (1998) – Les Représentations de l'Insertion Professionnelle Chez les Diplômés de l'Université, in Bernard Charlot; Dominique Glasman (org) *Les Jeunes, l'Insertion, l'Emploi*. Education et Formation - biennales de l'éducation, Paris: PUF.

¹⁶⁰ VERNIÈRES, M. (1993) – *Formation emploi, Enjeu économique et social*. Paris: Ed. Cujas.

¹⁶¹ População Economicamente Ativa.

Almeida cita ainda Pais (2001) em sua tese de doutorado (Cf. os conceitos deste autor mais adiante nesta mesma seção) como um dos grandes pensadores portugueses sobre a questão da transição escola trabalho.

Em termos comparativos, para Almeida (2005) o conceito de transição é considerado melhor que o de inserção, por ser mais amplo e permitir tanto a determinação das entradas quanto saídas do indivíduo da situação de passagem da escola para o mundo do trabalho. Outro aspecto é que a passagem para... (algum outro ponto) não é exclusiva dos jovens, podendo ser vivida por outros atores sociais.

Por fim, como um dos exemplos de definição de transição, Almeida (2005) cita José Rose (1996)¹⁶², o qual defende a noção da transição dentro da lógica dos contrastes, e reforçando diversos momentos sucessivos e concomitantes na transição (nas representações do processo, no isolamento dos estados intermediários de passagens) e outros estados.

Quando se trata de elencar padrões de transição da escola ao mundo do trabalho, deve-se considerar o destaque de Almeida (2005) quando esta reflete que não é pertinente conceber a existência de uma trajetória padrão de transição com etapas definidas e fixas, ainda que o estabelecimento de tais padrões não seja procedimento incorreto ou sem valor interpretativo.

Para finalizar, como um parênteses, em 2009 e 2011, a professora Maria Sidalina Pinho de Almeida foi entrevistada por este doutorando em Porto, Portugal. Nesses contatos, posteriormente, foi-lhe solicitado e ela enviou ao Brasil, dentre outros textos, o livro de Jose Rose (1996). Nesta obra, foi encontrada uma passagem interessante onde este autor vincula a qualificação à transição para o trabalho, quando afirma que "o período de transição [para o trabalho] pode ser considerado como um momento singular de construção da qualificação, marcado por uma redefinição das capacidades pessoais" (ROSE, 1996, p.6, tradução nossa).

Esta conexão entre qualificação e transição é importante e é discutida nesta tese quando se avaliam as relações entre área de formação recebida na escola e área de trabalho atual dos grupos de sujeitos amostrais.

¹⁶² ROSE, J. (1996) – L'Organisation des Transitions Professionnelles entre Socialisation, Mobilisation et Recomposition des Rapports de Travail et d'Emploi, *Sociologie du Travail*, XXXVIII, 1, pp. 63-79.

Transição Escola Trabalho: Tese de Tartuce (2007)

Na literatura nacional, encontrou-se ainda na USP a tese de doutorado de Tartuce (2007) que abordou a transição de jovens da escola para o mundo do trabalho. Sua questão de pesquisa é a seguinte: - *“se as competências individuais só se tornam qualificação na medida em que são reconhecidas socialmente, o que elas significam ao nível subjetivo das percepções e das experiências vividas?”* (TARTUCE, 2007, p.18, grifo da autora). A autora afirma que que “ o objetivo desta pesquisa é analisar como determinados grupos de jovens *vivenciam* as tensões na transição entre escola e trabalho e *representam* os processos de se qualificarem” (TARTUCE, 2007, p.128, grifos da autora). Como se pode observar pelos grifos da autora que a mesma fez uma abordagem psicológica e sociológica da transição escola trabalho em sua tese, utilizando-se de metodologia qualitativa, adotando as entrevistas abertas/ em profundidade e a observação direta extensiva em dois locais de procura de trabalho, como instrumentos para levantamento de dados. A autora investigou a transição da escola para o trabalho na vida de jovens, com idades mais ou menos compreendidas entre 15 e 24 anos, onde identificou que esta mudança se refere a uma passagem maior, a transição à vida adulta, constituindo-se em uma dentre várias e complexas passagens necessárias à vida autônoma, livre e cidadã.

A autora levantou e analisou sete configurações discursivas relacionadas à experiência profissional. Sua tese foi estruturada em duas partes: na primeira, de caráter teórico, analisam-se os conceitos de qualificação, inserção, transição e juventude; na segunda, discorre-se sobre os procedimentos que nortearam a coleta de dados e análise.

Foram entrevistados 45 sujeitos jovens, de ambos os sexos, entre 16 e 28 anos, com, no mínimo a escolaridade média, e que procuravam trabalho em agências privadas de intermediação de emprego no maior *cluster*¹⁶³ de intermediadores, no centro da capital paulista, bem como na principal instituição brasileira de intermediação de trabalho sob forma de estágios – o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), na cidade de São Paulo. O período de coleta e análise se deu entre os meses de fevereiro e outubro de 2006.

Entende-se que para o presente projeto de doutorado na FaE/UFMG, suas principais contribuições estão no campo da discussão teórica. Como referencial teórico no

¹⁶³ *Cluster*: agrupamento(s) de instituições, no caso da tese de Tartuce.

campo da qualificação profissional, a autora utilizou as obras clássicas de dois autores: Friedmann (1950)¹⁶⁴ e Naville (1956)¹⁶⁵.

No campo da compreensão da juventude, incluindo conceituação, inicia com Mannheim (1975)¹⁶⁶ e avança historicamente com outros até a atualidade. A partir desses autores e de outros mais recentes, a autora busca recuperar histórica e sociologicamente a história da construção dos conceitos de juventude, qualificação, competência e inserção profissional; enumera-se autores¹⁶⁷ como Dubet (1996), Lagree (1992), Margulis & Urresti (1998), Bourdieu (1983), Augusto (2005) e Foracchi (1977), Camarano et al. (2004) e Guimarães (2006b).

Relacionado ao problema da qualificação/ competência, transição para o mercado de trabalho e características históricas deste, a autora busca analisar como determinados grupos de jovens na cidade de São Paulo vivenciam as tensões na transição entre escola e trabalho e representam os processos de se (re)qualificarem, em um contexto de redução das oportunidades de trabalho, aumento das exigências de qualificação/ competência, reestruturação produtiva e "exército de reserva".

Nessa caminhada, Tartuce (2007) busca fazer um resgate histórico da construção social e teórica dos conceitos de juventude, transição e inserção em três movimentos:

Baseada em Mannheim (1975), inicia afirmando que apesar de haver cada vez mais jovens bem escolarizados disponíveis para o trabalho em dada sociedade, depende desta aplicá-los no sistema produtivo ou não. Mannheim relaciona à juventude as seguintes características: a compreensão da juventude é questão mais social que natural, biológica e de faixa etária; é vivida em construções sociais diversas, e, por isso, não possui atributos sociais inerentes a si mesma, ou seja, não é nem revolucionária nem conservadora, por natureza, mas sim uma condição latente que pode ser dirigida ou

¹⁶⁴ FRIEDMANN, Georges. *Où va Le travail humain?* 11. Ed. Paris: Gallimard, 1950.

¹⁶⁵ NAVILLE, Pierre. *Essai sur La qualification du travail*. Paris: Rivière, 1956.

¹⁶⁶ MANNHEIM, Karl. *Funções das gerações novas*. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1975. p. 91-97.

¹⁶⁷ AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *Tempo Social*, v.17, n.2, p.11-33, nov.2005.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.112-121: A "juventude" é apenas uma palavra.

CAMARANO, Ana A. et al. *caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro, IPEA, 2004.

DUBET, François. Des jeunesses et des sociologies: les cas français. *Sociologies et sociétés*, v.28, n. 1, p.23-35, 1996.

FORACCHI, Marialice M. *O Estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional, 1977.

GUIMARÃES, Nadya A. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sobre intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, Ana A. *Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Brasília: IPEA, 2006b. p.171-197.

LAGREE, Jean Charles. De La sociologie de la jeunesse a la sociologie des generations. *Les Sciences de l'éducation*, n.3/4, p.19-27, 1992.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La Juventud és mas que una palabra. In: MARGULIS, Mario (ed.). *La Juventud és mas que una palabra*. Ensayos sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, 1998. p.13-30.

dirigir-se a uma direção ou a outra. A juventude também é marginal à sociedade uma vez que não internalizou ainda os encargos da estrutura de poder e está fora do centro de poder da esfera pública. É uma figura que vivencia o estranhamento em sua sociedade e que está predisposta à crise e à mudança.

A seguir, num segundo movimento, a autora trabalha as características históricas do conceito de juventude a partir da década de 1950, caracterizando essa fase como sendo a dos "Anos 50-70: massificação cultural e escolar e tentativas de definição da categoria 'juventude'". Para tanto trabalha com autores como Dubet (1996), Lagree (1992), Margulis & Urresti (1988) – com o conceito de "moratória vital", bem como o clássico Bourdieu (1983). No Brasil, ela cita Augusto (2005) e Foracchi (1977).

Depois, dá-se destaque para os "Anos 80-90, com o deslocamento dos estudos culturais para as questões da inserção e transição". Da passagem quase imediata dos jovens da escola para o mundo do trabalho nos chamados "anos gloriosos", ela cita Dubet (1996). Dubar (1998b) e Mauger (1998)¹⁶⁸ para indicar que o fim da juventude na ocasião apontava para o ponto da inserção definitiva no mundo adulto e do trabalho. Segundo a autora,

com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 70 do século XX, sintetizadas na crise da sociedade assalariada, a linearidade do ciclo de vida moderno fragmenta-se, o que significa também que as portas de entrada se desconectam e que o próprio percurso de vida também se revoluciona (Attias-Donfut, 1996; Galland, 1996)¹⁶⁹. (TARTUCE, 2007, p.105).

Posteriormente, no campo da passagem escola-trabalho, a autora afirma que o problema da transição escola-trabalho só se apresenta quando a escolarização obrigatória se universaliza em meados do século XX, surgindo a crise entre a escola e o mercado de trabalho e a incerteza quanto ao futuro (CASAL, MASJOAN & PLANAS, 1988; GUIMARÃES, 2005b)¹⁷⁰.

¹⁶⁸ DUBAR, Claude. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (dirs.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: Presses universitaires de France, 1998b. p.29-37. MAUGER, Gérard. Jeunesse, insertion et condition juvénile. In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (dirs.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: Presses universitaires de France, 1998b. p.55-58.

¹⁶⁹ ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeneusse et conjugaison des temps. *Sociologies et sociétés*, v.28, n.1, p.13-22, 1996.

GALLANT, Olivier. L'Entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologies et sociétés*. v.28, n.1, p.37-46, 1996.

¹⁷⁰ CASAL, Joaquim; MASJOAN, Josep M.; PLANAS, Jordi. Elementos para um analisis sociológico de la transición a la vida adulta. *Política y sociedade*, n.1 p.97-104, 1988.

GUIMARÃES, Nadya. Trabalho: uma categoria no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005b. p.149-174.

Comparando a realidade atual com anos anteriores, Corrochano & Nakano (2002)¹⁷¹, apontam para o fato de que a despeito dos avanços nas tentativas de articular as dimensões estruturais da escola àquelas dos modos de vida, inclusive com a necessidade de superar o dualismo formativo, as questões do desemprego e do mercado de trabalho vêm ganhando espaço e se avolumando como um problema para a sociedade e para a juventude. Alguns outros autores brasileiros que são citados pela autora para embasar sua tese são: (CAMARANO et al., 2004; GUIMARÃES, 2006b; PIMENTA, 2001)¹⁷²,

A partir desse arrazoado, a autora se questiona como, na cidade de São Paulo, determinados grupos de jovens vivenciam as tensões na transição entre escola e trabalho e como representam os processos de se qualificarem. Nessa trajetória, ela se propõe a analisar seus discursos e identifica sete *configurações discursivas* que julga auxiliar na compreensão de suas vivências e representações e a partir dessas configurações enumera conclusões referentes a momentos importantes da transição desses jovens: 1) *Experiência de vida versus experiência comprovada*; 2) *Sem experiência e sem faculdade, hora de arrumar um trabalho fixo, para viabilizar o estudo*; 3) *Hora de procurar estágio, para adquirir experiência*; 4) *Com objetivo e dedicação, cria-se a oportunidade*; 5) *Estágio na área como porta de entrada para crescimento e reconhecimento profissionais*; 6) *Primazia do estudo em boas faculdades e alto capital cultural*; 7) *Medo de entrar no mundo adulto*.

Transição Escola Trabalho: Itinerários e vias no sistema educacional

A seguir, citam-se obras recentes de autores espanhóis que destacam a abordagem longitudinal no estudo da permanência e do abandono escolares como os mais apropriados para o enfrentamento e controle destes temas em dado sistema educacional. Perspectiva que se defende nesta tese igualmente.

Merino, Casal e García (2006)¹⁷³ são três estudiosos que pesquisam percursos de transição escolar no Sistema Educacional (profissional) espanhol. Eles entendem o ensino

¹⁷¹ CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. In: SPOSITO, Marília P. (coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p.79-136. (Estado do Conhecimento, 7)

¹⁷² CAMARANO, Ana A. et al. *caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro, IPEA, 2004.

GUIMARÃES, Nadya A. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sobre intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, Ana A. *Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Brasília: IPEA, 2006b. p.171-197.

PIMENTA, Melissa de Mattos. *Jovens em transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo*. São Paulo, 2001. Dissert. (mestr.) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

¹⁷³ O doutorando fez entrevistas, participou de reuniões com estes autores e do Congresso Internacional de Jovens na UAB: Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, outubro de 2011 e março de 2012.

secundário como um produto do sistema educacional e normativo que se refere ao planejamento das diferentes vias possíveis para dentro e para fora do sistema educacional, seus níveis e modalidades (MERINO & Garcia, 2011)¹⁷⁴.

Eles concordam que há itinerários oficiais e itinerários feitos pelos jovens. Estas últimas trajetórias educacionais são adotadas com base no conjunto de decisões dos jovens feitas ao longo da sua vida. Para Merino, Casal, e García as escolhas dos jovens entre diferentes opções são baseadas na combinação de quatro dimensões: 1) a socialização diferencial, por exemplo, de status de classe, status profissional, sexo, etnia etc; 2) com base na orientação social do entorno próximo como sua família, colegas, tutores escolares etc; 3) com base nas variáveis escolares como a experiência escolar anterior, e finalmente 4) de acordo com os benefícios, custos e análise de riscos feitos pelos jovens, como exemplo, oportunidades de custos de alguns percursos educativos etc.

Sobre o número de percursos e itinerários Merino et. al. (2006) apresentou três vias do sistema de ensino utilizadas pelos jovens para escolher seis itinerários diferentes:

A) o caminho do fracasso escolar onde os alunos não conseguiram cumprir os requisitos mínimos escolares.

Itinerários: 1) optar pela não escolarização e entrada nos segmentos secundários do mercado de trabalho; 2) entrar nas trilhas da formação para o trabalho, reinserção social etc.

B) a via que liga o ensino secundário inferior com o ensino pós-obrigatório profissional.

Itinerários: 3) o jovem decide entrar no mercado de trabalho com esta qualificação mínima profissional; 4) escolher continuar na formação profissional para os níveis superiores de formação;

C) a via que liga o ensino secundário inferior com o ensino pós-obrigatório acadêmico:

Itinerários: 5) ir em frente até a universidade; 6) escolher uma formação profissional de segundo nível procurando postos de trabalho qualificados: ex.: título de Técnico Superior (no sistema espanhol).

Como um parênteses em relação ao item (A) acima, em entrevista com o doutorando na UAB, como formas de lutar contra o fracasso escolar, Merino destacou quatro tipos de ações: 1) a diversificação curricular, com faixas acadêmicas e profissionais; 2) a autonomia organizacional; 3) envolver as famílias e os atores do

¹⁷⁴ Para maiores informações sobre como funciona o sistema de Ensino Secundário espanhol, sua história, qualidades e problemas, Cf. Merino & Garcia (2011). Nesta obra, os autores discorrem sobre as principais características da Educação Secundária naquele país.

entorno social; 4) a política social para além da política educativa, consistindo no papel fundamental das políticas sociais de apoio à escolarização e ao sucesso escolar.

Ainda em Espanha, Garcia *et. al.* (2011) realizaram uma análise secundária de dados oficiais de uma pesquisa amostral (3.012 jovens) denominada ETEFIL 2005 (Pesquisa sobre Transição, Educação, Formação e Inserção Laboral de jovens com menos de 25 anos). Esta releitura dos dados permitiu ao grupo de pesquisa de Garcia *et. al.* aproximar-se de uma *reconstrução longitudinal e biográfica dos itinerários formativos e de trabalho*, característica da perspectiva teórica e metodológica do *Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho* da Universidade Autônoma de Barcelona (GRET-UAB).

Como conclusões centrais, esta análise longitudinal aponta para o baixo valor agregado da diplomação no ensino secundário obrigatório espanhol para o mercado de trabalho. Acrescenta-se que na Espanha ocorre uma predominância juvenil em empregos de postos de trabalho marcados como de baixa qualificação ou não qualificados e sobre os duros efeitos da conjuntura econômica e das trajetórias de inserção profissional juvenil no médio e no longo prazo. Os autores ainda fazem uma autocrítica, destacando aspectos de rigidez no sistema educativo espanhol, quando este é solicitado a facilitar o retorno do jovem à formação educativa. O sistema é considerado rígido também por não conseguir enfrentar o desafio, enquanto escola obrigatória, de dar respostas de sucesso escolar a estudantes jovens em sua primeira e mais relevante oportunidade; isto, em face, à reduzida presença das vias de segunda oportunidade oferecidas pelo sistema espanhol.

Do ponto de vista teórico e metodológico, Garcia *et. al.* (2011) usaram os dados da ETEFIL 2005, onde primeiro buscaram analisar o perfil sócio-demográfico destes jovens, seus itinerários formativos, seus itinerários laborais e a relação entre ambos. Neste aspecto, os autores espanhóis fizeram o que se pretende fazer na atual pesquisa de doutorado à qual este artigo se refere.

Do ponto de vista conceitual, Garcia *et. al.* (2011) entendem que o abandono escolar pode ser conceituado de três distintos modos ou por meio de três diferentes aproximações: uma aproximação normativa; outra, estatística; e, por fim, uma aproximação biográfica às transições educativas e laborais.

Na aproximação normativa, o abandono escolar precoce é aquele definido pela e referente à legislação que estabelece o sistema educativo de dado país em relação à idade respectiva de escolarização obrigatória (na Espanha, antes dos 16 anos de idade, por exemplo). A aproximação estatística é aquela que define o abandono escolar precoce como uma razão de escolarização segundo grupos etários pré-definidos e que tem como objetivo estabelecer a comparação internacional sobre conclusão de estudos,

permanência e abandono escolar. A OCDE (UOE OCDE, 2010) utiliza a faixa entre 20 e 24 anos; o EUROSTAT (2009; 2011) se reporta à faixa de 18 e 24 anos.

A aproximação do abandono escolar precoce com base na perspectiva biográfica da transição à vida adulta desenvolvida pelo GRET-UAB centra-se na construção de itinerários e nos processos de transição da escola obrigatória à escola pós-obrigatória ou ao trabalho. Neste caso, o abandono escolar precoce seria fruto da combinação de três dimensões:

a) uma dimensão sócio-histórica vinculada à desigualdade social e educativa, às mudanças nos sistemas de ensino; às mudanças no atual paradigma econômico e produtivo baseados no capitalismo informacional (e financeiro); e às mudanças e características específicas do mercado de trabalho. Todos estes elementos provocam um estresse maior sobre os jovens hoje que no passado, em especial naqueles com trajetórias de fracasso e/ou abandono escolares.

b) uma dimensão biográfica-subjetiva vinculada ao papel ativo atual vivido pelos jovens e suas famílias na construção de seus itinerários formativos e profissionais (suas escolhas, preferências, motivações e desejos).

c) uma dimensão política e institucional vinculada nos papéis ativos atuais vividos pelas instituições formadoras, gerenciadoras e captadoras da força de trabalho destes jovens baseados em ações praticadas por agentes de socialização e dispositivos institucionais de transição: escola, docentes, políticas de orientação profissional, Centros de Integração Escola Empresa (CIEE), mercado de trabalho, estratégias empresariais de recrutamento e seleção de força de trabalho qualificada ou não qualificada.

TABELA 9 - Itinerários de desenvolvimento escolar dos que abandonam e finalizam o Ensino Secundário Obrigatório Espanhol no Curso 2000-2001. Construção GRET-UAB a partir da pesquisa ETEFIL 2005 no período 2001-2005.

Abandono ESO sem graduação e não fazem nada mais	17,6	Abandono ESO sem graduação	20,1	34,0
Abandono ESO com tentativas fracassadas de retorno	2,1			
Abandono e graduação na ESO em curso	0,4			
Graduação ESO com tentativas fracassadas	8,7	Acabam obtendo Graduação ESO	13,9	
Graduação ESO terminal	5,2			
Bacharelado em curso	5,4	Itinerário de Bacharelato	9,8	
Bacharelado terminal	4,4			
Acabam um CFGM via Graduação ESO	7,4	Itinerário de CFGM	12,8	32,5
CFGM em curso	2,0			
CFGM em curso ou terminado via Bacharelado	1,8			
CFGM via prova acesso/PGS	1,4			
CFGM e estudos pós-obrigatórios em curso	0,2			
CFGS em curso	8,0	Itinerário de CFGS	9,9	
CFGS	1,9			
Universidade em curso	33,1	Itinerário Universitário	33,5	33,5
Abandono Universidade	0,4			

Fonte: Elaborado pelo GRET-UAB a partir dos dados do ETEFIL 2005. Espanha.

Legenda: ESO: Ensino Secundário Obrigatório (em Espanha).

CFGM: Ciclos Formativos de Grau Médio de Formação Profissional Específica.

PGS: Programas de Garantia Social. Não oferecem graduação como a ESO e sim certificação.

CFGS: Ciclos Formativos de Grau Superior de Formação Profissional Específica.

Bacharelado: na Espanha é um período de 2 a 4 anos que pertence ao programa de ensino e que se desenvolve após o ensino secundário e antes da formação universitária. Em alguns países, depois do bacharelado faz-se um teste escrito para o acesso à universidade. O Bacharelado não é obrigatório e as disciplinas ministradas são mais especializados do que no secundário, de sólito na área de ciências ou letras e objetiva preparar o estudante bacharel para a faculdade.

Acima, tem-se a tabela 9 feita por Garcia et. al. (2011) em que apresentam os dados sobre os itinerários escolares, inclusive abandono escolar precoce, no Ensino Secundário Obrigatório Espanhol no período 2001-2005.

Conforme os autores, a distribuição apresentada pela tabela acima desenha um quadro composto por três terços: a) Um primeiro terço (34%) descreve os jovens que concluem o ensino secundário obrigatório ou abandonam o sistema escolar sem avançar em estudos posteriores nos 4 anos seguintes. b) O segundo terço (32,5%) são jovens que prosseguiram no ensino secundário pós-obrigatório, obtendo o título de Bacharelado ou de Formação Profissional (média ou superior), sem avançar nos estudos universitários. c) O terceiro terço dos estudantes do 4º. Ano do ESO (33,5%) em 2001 vão para a universidade (na ocasião da pesquisa ETEFIL curso ainda em andamento).

Na atualidade, 27 de julho de 2012, a Espanha enfrenta os mais elevados níveis de desemprego da EU e de sua história, desde 1970, quase 24,63% da PEA espanhola.

Ao todo, 5,7 milhões de pessoas estão fora do mercado de trabalho. A situação do desemprego entre os jovens espanhóis sempre foi pior: em janeiro, a cifra era de 51,4% dos jovens de 16 a 24 anos de idade.

Em síntese, estes trabalhos mais recentes citados, dentre outros, demonstram que o estudo do abandono e da permanência feitos em vários países e regiões deve ser encarado com rigor e conduzido, em especial por meio de estudos longitudinais, como contribuição relevante para a compreensão mais ampla sobre as tendências nestes campos. Pode-se identificar igualmente nestes estudos a coincidência dos pontos de partida e de chegada do aluno que abandona a escola e, que, desse modo, também partes da unidade escolar para o mundo do trabalho e vice-versa.

Transição Escola Trabalho: Pais (2001)

Do ponto de vista teórico, dentre os textos que investigam a transição e a inserção profissional de jovens no mundo do trabalho, dá-se destaque neste ponto para as reflexões teóricas do Português José Machado Pais (PAIS, 2001) sobre as precárias trajetórias de jovens portugueses em seu processo de transição ao mundo do trabalho. Seu livro tem um sugestivo título para a época atual: "Ganchos, Tachos e Biscates".

O autor português Pais (2001) analisa a fundo transição de jovens portugueses ao mundo do trabalho em uma perspectiva qualitativa.

Como recontado em seu livro, Pais (2001) realizou previamente uma série de 14 entrevistas aprofundadas com base no método das histórias ou conteúdos de vida objetivando compreender as estratégias usadas por esses jovens para enfrentar e confrontar sua própria transição ao mundo do trabalho e à vida adulta.

O referido autor objetiva demonstrar um jovem fora da condição de vítima em sua passagem para a vida adulta, e, nesse processo, identificar os diversos modos como "eles procuram, criativamente, fazer face aos dilemas, dificuldades e desafios que lhes surgem" (PAIS, 2001, p.16), a saber, suas estratégias para ganhar dinheiro e a própria vida em processos, por vezes, de marginalidade, marcados por aleatoriedade e improvisação.

Algumas de suas conclusões, obtidas em Portugal, foram muito úteis para a tese de doutorado (PAIXÃO, 2013) porque são dados que carregam, por um lado, a relevante identidade cultural luso-brasileira, e, por outro, são histórias de vida que permitem descrever de modo muito mais dinâmico e próximo da realidade juvenil a transição dos jovens para o mundo do trabalho.

Contraopondo-se a visões lineares da transição ao trabalho¹⁷⁵, Pais (2001) defende que a transição para o trabalho não é linear e estável, caracterizada por sucessão progressiva de etapas identificáveis e previsíveis em direção à idade adulta.

José Machado Pais é um dos autores que conseguem captar de modo bastante lúcido os prazeres, potencialidades, dissabores e conflitos vivenciados pelos jovens em sua transição da inatividade ou da escola para o trabalho. Diante de um quadro de transição português marcado por passagens juvenis precárias, irregulares e complexas, este autor questiona a própria Sociologia da juventude e o Estado Português, em suas políticas públicas, ao fazer a crítica do conceito de transição linear e estável caracterizada por sucessão progressiva de etapas identificáveis e previsíveis em direção à idade adulta.

O jovem, como observa Pais (2001, p.65) vive a transição para a maturidade em um contexto social que lhe é estranho e hostil e, pior, em "labirintos de vida e trajetórias yô-yô", nos quais as marcas ocupacionais são a incerteza quanto ao futuro e a baixa renda em atividades de pouca ou nenhuma qualificação. Nesse contexto, os jovens ao viverem suas transições yô-yô e ao fazerem suas escolhas pessoais e ocupacionais, passam por dramas e sofrimentos.

Nas palavras do autor pode-se identificar o sofrimento e o drama dos jovens portugueses ao viverem suas transições yô-yô e ao fazerem suas escolhas pessoais e ocupacionais:

'o dilema do labirinto' traduz-se na incapacidade de decisão relativamente ao rumo a tomar. Vou por aqui ou por ali? O ideal, para muitos jovens, é explorar simultaneamente vários rumos possíveis [...]. Ao optar por um rumo perdem-se os demais e, além disso, perde-se a liberdade de escolha a partir do momento em que se a exerceu" (PAIS, 2001, p.10).

Para concluir a contribuição de Pais (2001), uma reflexão importante de sua obra é, pois, que, no mercado de trabalho de grande parte das nações desenvolvidas, a linearidade profissional característica dos anos dourados na Europa vem progressivamente sendo substituída por uma inserção em um mercado de trabalho cada vez mais flexível e mais hostil aos trabalhadores. Esse mercado de trabalho vem configurando-se também como aquele que é especialmente negativo para a transição e inserção profissional e ocupacional dos jovens (OIT, 2013). Fato para o qual os formuladores de políticas públicas (educacionais) no Brasil, nas Américas, na Europa e no mundo devem estar atentos.

Em síntese, do ponto de vista desta tese de doutorado, a transição é melhor abordada dentro da perspectiva de Pais (2001), com as contribuições relevantes de

¹⁷⁵ Pais (2001, p. 85) cita caso extremo de abordagem teórica que analisa a transição dos jovens ao trabalho como fenômenos de causa e efeito, a exemplo dos "modelos LISREL (*Linear Structural Relations*, K. G. Joreskog e D. Sorbon, *Advances in Factor Analysis and Structural Equation Models*, Abt Books, Cambridge, MA, 1979".

Almeida (2005) - ambos autores portugueses -, e de Tartuce (2007), esta última, autora brasileira.

Nesses termos, para a presente tese de doutorado a transição (escola-) ao trabalho é vista como um processo muito complexo que envolve o jovem em um labirinto de possibilidades de transições ou passagens, na maioria das vezes precárias, onde a metáfora do yô-yô descreve bem o rolar e o desenrolar dos percursos dos jovens adultos em suas trajetórias ao mundo do trabalho, bem como as multideterminadas aberturas que a estes jovens trabalhadores se apresentam no sentido de reescreverem seus percursos profissionais.

Transição Escola Trabalho: Tanguy (1999)

No contexto desse debate sobre as relações entre a escola, o trabalho e o emprego, Lucy Tanguy (1999) é outro expoente, agora, no contexto francês. Para esta autora, "todo sistema educativo preenche simultaneamente várias funções: socialização das novas gerações, transmissão dos saberes e da cultura, preparação dos indivíduos para ocupar um lugar na divisão social e técnica do trabalho etc." (TANGUY, 1999, p.64). A partir dessas funções do sistema, a relação entre formação/diploma e emprego deve "permitir ao mesmo tempo a adaptação aos empregos existentes no momento presente e a adaptabilidade a configurações de empregos num futuro mais ou menos próximo. Esse tipo de tensões recebe respostas diversas em cada país" (Op. cit.).

No desenrolar de sua análise, a autora chama de mito a relação educação/formação – emprego e destaca que esse consenso é fruto de uma ideologia desastrosa para os jovens a qual oculta necessidades dominantes de integração social, de legitimação e de dissimulação de uma ordem social existente.

Tanguy busca, pois desalojar um mito no campo da formulação de políticas públicas: para ela, existe uma concepção política equivocada ou maliciosa dos elementos formação, diploma e emprego pelos atores envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas: o Estado, as organizações do capital e aquelas do trabalho. A autora contesta a naturalização da relação entre formação-emprego como elemento norteador ou diretor da formulação de políticas públicas e elemento motivador de transformação no ensino técnico. No contexto francês, afirma a autora, o paradoxo consiste no fato de que, apesar do "nível de formação dos jovens não parar de crescer na França, o acesso dessa população aos empregos está cada vez mais problemático" (TANGUY, 1999, p.49).

Por fim, para esta autora, privilegiar a relação diploma-emprego é ocultar desigualdades sociais.

Transição Escola Trabalho: Pesquisa Nacional de Egressos, MEC (2009)

Destaca-se nesta seção uma pesquisa quantitativa patrocinada pelo Ministério da Educação e que teve como foco a situação e o perfil ocupacional de jovens egressos do Ensino Médio, a partir de sua transição dessa escola para o mundo do trabalho. Trata-se de um relatório de pesquisa nacional.

A pesquisa foi patrocinada pela Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC/SETEC) brasileiro, foi conduzida e contou com a participação das mais importantes universidades brasileiras: tratou-se da “Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007) – MEC (2009)”.

O desenho amostral desta pesquisa nacional

foi elaborado de maneira estratificada desproporcional, tendo como objetivo garantir a representatividade de todas as regiões do país, bem como o perfil institucional predominante. Este perfil foi considerado a partir das áreas de formação das instituições, definido arbitrariamente como Industrial e Agrícola. Neste sentido, o desenho amostral, utilizando o intervalo de confiança de 95%, considerou a margem de erro máxima estimada em 5,8 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os valores relativos a cada perfil dentro de cada região. Já o resultado total da pesquisa, foi devidamente ponderado, de maneira a garantir que a amostra tenha a representatividade do universo e consequentemente do país. Dessa forma, a margem de erro máxima estimada no resultado geral da pesquisa é de 2,4 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os valores apresentados (MEC, 2009, p.9).

Em termos de abrangência do campo de pesquisa e sujeitos, a pesquisa realizada foi em âmbito nacional, tendo como universo os egressos dos cursos técnicos de nível médio, do período de 2003 a 2007, das Instituições Federais, abrangendo 31 (trinta e um) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Escola Técnica Federal de Palmas, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (incluindo cinco campi da Universidade), 41 (quarenta e uma) Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 (trinta e duas) Escolas Agrotécnicas Federais e 19 (dezenove) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades.

Os sujeitos da pesquisa eram egressos dos cursos técnicos de nível médio das instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica, no período de 2003 a 2007. Seu principal objetivo era “analisar a formação técnica de nível médio ofertada pelas instituições da Rede Federal de EPT em relação a 3 (três) aspectos, a saber, a empregabilidade dos egressos, a continuidade dos estudos após a conclusão do curso técnico e a avaliação pelos egressos quanto à formação técnica recebida”. (MEC, 2009, p.9)

Quanto à empregabilidade e continuidade dos estudos, as principais conclusões desse estudo nacional sobre a educação profissional são as seguintes: para começar, 72% dos egressos estão inseridos no mercado de trabalho. Destes 72%, 38% além de trabalharem, também estudam, evidenciando a preocupação de que a educação continuada é fundamental para a empregabilidade. Do total de entrevistados, apenas 22% só estudam e 7% não trabalham nem estudam.

A partir da avaliação do público que ingressa na Rede Federal de EPT, a pesquisa contraria categoricamente com dados estatísticos aqueles que, em tempo recente (CASTRO, 1994; 2000; 2005; 2007; 2008), justificavam a reorientação das instituições de educação profissional, utilizando como premissas a fuga, por partes daquelas, do cumprimento de sua missão. Contrariamente a isso, a investigação refuta as afirmações daqueles que acusam de elitista a Rede Federal de Educação Técnica e a criticam, por um lado, de apenas ser um trampolim para o ensino superior, e de outro lado, por ser mais cara que o ensino médio geral.

Os números da pesquisa apontam para o seguinte quadro: nas áreas de indústria e agrotécnica, de um total amostral de 2.657 alunos que ingressaram na Rede Federal de EPT, 68% fizeram o Ensino Fundamental (EF) *Somente em Escola Pública* e 17%, *Somente em Escola Particular*; 10% fizeram a *Maior Parte do Ensino Fundamental em Escola Pública* e 6%, a *Maior Parte em Escola Particular*. Na distribuição por regiões do país, da Centro-Oeste (CO) e da Sudeste (SE), 71% dos alunos que ingressaram na Rede Federal de EPT fizeram o EF *Somente em Escola Pública*; 72%, na Região Norte (N); contra 6%, 17% e 13% de alunos que fizeram o EF *Somente em Escola Particular*, respectivamente. Os extremos por região ficam com a Região Nordeste (NE) onde apenas 54% dos alunos fizeram o EF *Somente em Escola Pública* e 25% o fizeram *Somente em Escola Particular*; e, a Região Sul (S), onde, ao contrário, 80% dos alunos fizeram o EF *Somente em Escola Pública* e 7% o fizeram *Somente em Escola Particular*.

Quanto ao "tipo de escola onde o egresso cursou o **ensino médio**", os dados da pesquisa são ainda mais gritantes em favor de sua origem escolar "pública e gratuita". Para a presente tese de doutorado este dado é importante e testa-se exatamente a hipótese de que essa característica de público se repita na RFEP atualmente investigada neste trabalho de tese.

Dos alunos que ingressaram no ensino técnico federal, de 2003 a 2007, 84% concluíram sua formação de Nível Médio *Somente em Escola Pública* contra 9% que o fizeram *Somente em Escola Particular*. Quase 90% dos alunos das Regiões SE e S vieram exclusivamente do Ensino Médio público. Esse índice é de 81% e 79%, nas Regiões CO e N, respectivamente. A Região NE apresenta o percentual de 77% dos alunos advindos exclusivamente do Ensino Médio público. Mais uma vez, como ocorreu no caso do EF, os

valores percentuais são maiores na área agrotécnica que na indústria, indicando que no campo existe uma tendência ainda maior dos alunos que ingressam no ensino técnico federal serem exclusivamente advindos da Escola Média pública.

Em termos gerais, esses índices do EF e do EM demonstram que, em termos de média geral nacional, 76% dos alunos que ingressaram no ensino técnico federal, de 2003 a 2007, fizeram o EF e EM *Somente em Escola Pública*. Essa mesma média geral no país indica que apenas 13% ingressaram no ensino técnico federal nesse mesmo período, como alunos que fizeram o EF e EM *somente em Escola Particular*.

Esses dados quantitativos poderão ser comparados com os resultados da presente pesquisa de doutorado e da investigação do projeto 89 – Observatório da Educação CAPES/INEP, onde, nos questionários de egressos evadidos e de egressos diplomados, se teve a atenção de fazer constar essas questões sobre a origem pública ou particular dos estudos do aluno ingressante no ensino técnico federal.

Outro aspecto que demonstra que os egressos da Rede Federal de Educação Profissional são **trabalhadores que trabalham duro** e não uma elite, reside no fato de que quanto a sua carga horária de trabalho semanal, "a maioria, cerca de 75%, sejam homens ou mulheres de qualquer área, trabalham 40h semanais ou mais. Esta pesada carga de trabalho explica, pelo menos em parte, porque apenas 38% dos entrevistados trabalham e estudam simultaneamente" (MEC, 2009, p.25).

Esses resultados da pesquisa sobre egressos do MEC (2009) apontam para o quão importante é a existência da Rede Federal de Educação Profissional, devido às oportunidades que provê no sentido de oferecer estudo secundário geral e técnico de qualidade e gratuito, e, nesse sentido, indica que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional pode-se configurar também em uma ampliação de oportunidades de acesso ao ensino público de qualidade

Na mesma direção, segundo os resultados apresentados pela pesquisa MEC, é possível entender a criação dos Institutos Federais como configuração e/ou reorganização de instituições de Educação Profissional e Tecnológica com a finalidade de potencializar a contribuição dessas instituições ao desenvolvimento local e regional e a oportunidade da inserção cidadã. A pesquisa MEC toca indiretamente em um ponto fundamental, que oferece oportunidade para se discutir a evasão, na medida em que se o sucesso do resultado diz respeito aos que tiveram a *oportunidade de*, como alunos das instituições da rede federal, *concluir os seus estudos*, resta perguntar sobre os destinos daqueles que não concluíram ou ficaram "distantes" da oportunidade de estudar na rede de educação técnica federal.

Quanto à situação desses egressos no mundo do trabalho, o estudo MEC (2009) ressalta ainda a situação (de 2003 a 2007) do Egresso em Relação ao Mercado de

Trabalho e ao Estudo. Os pontos que se destacam como resultados são: **a)** em termos nacionais, quase 40% da população amostral de egressos formados da escola profissional (n=2.657), continuam a estudar após a conclusão de seu curso, a saber, são obrigados a trabalhar e estudar; fato que indica as condições sócioeconômicas desfavoráveis nas quais estão inseridos, não podendo prolongar e continuar seus estudos sem trabalhar. Regionalmente, essa tendência está acentuada nas regiões Norte e Sudeste, fica estável na região Nordeste, sendo revertida nas regiões Centro-Oeste e Sul; **b)** essa tendência (trabalhar e estudar) permanece apenas no caso da área industrial quando o recorte é pelo *perfil da área sócio-econômica de produção*; **c)** no recorte por sexo, observa-se que o homem tem maior necessidade de ir ao mercado de trabalho, 36% contra 29% da mulher; **d)** pelo *ano de conclusão*, destaca-se o fato de ter dobrado, de 2003 a 2007, o número daqueles que *apenas estudam*, sinalizando para uma tendência de prolongamento dos estudos dos egressos da EPT e para uma melhoria das macrocondições socioeconômicas. Em consonância com isso, houve uma redução importante de 30% dos que *apenas trabalhavam*, de 2003 a 2007.

No Brasil, estudo do MEC (2009) dá indicações sobre o destino de egressos formados da EPT no ensino superior.

Focando exclusivamente no percentual de egressos formados na EPT que concluíram ou estão cursando ensino superior, tem-se que, da amostra de 2.657 alunos, 57% continuaram seus estudos no ensino superior. Destes, a região Sudeste lidera com 64% de transição para o ensino superior; já o Nordeste tem o menor percentual de transição relativo às regiões do país: 52%. Das Regiões CO, N e S, 57%, 55% e 53%, respectivamente, fazem transição da escola média técnica federal para o ensino superior. Nessa transição, de uma amostra de 1.520 alunos, 50% dos cursos superiores escolhidos, em termos de área profissional, guardam *forte relação* com a área do curso técnico feito pelo egresso. 26% apresenta *fraca relação* entre a área do ensino superior escolhida e a área do curso técnico, e, em 25% dos casos *não tem nenhuma relação*. Para o país, tais dados apontam para a importância da continuidade de estudos em nível superior por parte do aluno egresso do ensino técnico federal, e não a contraindicação desse movimento de transição, uma vez que, na maior parte dos casos o aluno permanece na área onde cursou o técnico de nível médio.

Pode-se destacar que o percentual de transição da EPT para o ensino superior vem caindo, uma redução de 28%, de 2003 a 2007, em relação aqueles que optam por ir para o ensino superior após a conclusão do ensino técnico de nível médio. Isso pode apontar para dois movimentos: a melhoria das condições socioeconômicas que fazem com que o jovem técnico não sinta necessidade de continuar estudos, ao passo de uma redução do tempo total de sua vida escolar.

Por fim, em uma amostra de 2.657 alunos, quanto à posição pessoal do egresso quanto ao aprendizado durante o curso, 13% consideram a formação recebida como de nível *muito alto*, 54% como *alto*, 30%, de nível *médio*, 2%, *baixo*, e, 0% *muito baixo*.

Transição Escola Trabalho: Pochmann (1998a)

Do ponto de vista teórico, econômico e sociológico, um dos estudiosos da inserção dos jovens no mercado de trabalho é Pochmann (1998a). O autor identifica dois momentos dos estudos científicos sobre a *inserção e o emprego do jovem no mercado de trabalho*. O primeiro deles se deu quando houve um intenso desenvolvimento industrial no Brasil e a ampliação do emprego formal, até 1980. Então, os estudos sobre esses temas focalizaram a *natureza do trabalho juvenil* e a *determinação da oferta de mão-de-obra jovem*. Naquele período, os jovens pobres ocupavam, antes dos 16 anos, os postos de trabalho de baixa qualificação, sem completarem o período escolar obrigatório. Os jovens de classe média completavam a escolaridade compulsória e, muitas vezes, o ensino profissionalizante, ocupando os postos intermediários nas empresas, antes dos 20 anos. Já os jovens de origem rica completavam o ensino superior, com mais tempo na inatividade e faziam sua inserção após os 20 anos, em postos hierarquicamente superiores das principais atividades econômicas.

O segundo momento, após 1980, foi marcado por uma fase de estagnação do desenvolvimento industrial, do aumento do desemprego e de menor ritmo de criação de postos de trabalho. Os estudos dos dois grupos de pesquisas nesse período divergiam entre si quanto às causas dos problemas de inserção juvenil no mercado de trabalho e às respectivas alternativas de políticas públicas e de emprego. Um grupo focalizou a *dinâmica demográfica juvenil*, onde o controle do elemento *escolarização* consistiria em política pública de regulação de pressões decorrentes do fluxo de acesso de jovens para o mercado. O outro grupo de pesquisas não apresenta alternativas para o problema da inserção dos jovens no mercado de trabalho. A razão, segundo o autor, é a de que esse segundo grupo objetivava analisar apenas a *situação ocupacional do jovem*, identificando sua exclusão progressiva dos melhores empregos e das oportunidades gerados pela economia, a partir da reestruturação produtiva.

Diferentemente dessas abordagens, Pochmann propõe um enfoque sobre a inserção ocupacional e o emprego dos jovens baseado no conceito de *padrão de inserção ocupacional do jovem*, a partir da reestruturação produtiva ocorrida na década de 1990. Este padrão "refere-se à passagem da situação de inatividade para a de atividade, que pode significar que o jovem está ocupado como que está em busca de emprego. Compreende três componentes básicos [que caracterizam a transição da escola ao

trabalho]: *a saída da escola; o encontro de um emprego regular e a constituição de uma família*" (POCHMANN, 1998a, p.24, grifos nossos).

O autor identifica *padrões de inserção ocupacional dos jovens* nos seguintes segmentos do mercado de trabalho, neste final de século: a) *Ofício Profissional*; b) *Emprego Assalariado*; c) *Função Autônoma*; d) *Por Trabalho Protegido*. No *padrão ofício profissional*, encontram-se os jovens com elevada qualificação específica, cuja inserção na atividade produtiva é o sistema de ensino formal, orientados para os melhores postos de trabalho, após rigorosa seleção. A formação alternada empresa-escola exemplificam esse padrão para jovens de fase inativa prolongada e que ingressam no mercado após os 20 anos. No *padrão emprego assalariado*, estão aqueles contratados para empregos instáveis e menos especializados, por seleção pouco rigorosa, em empresas privadas de médio porte. A inserção ocupacional se baseia em reduzida exigência de experiência e aceitação de parâmetros precários de trabalho. Exemplos desse padrão, para o autor, são a bolsa-escola e os contratos de formação-trabalho.

No *padrão função autônoma* há dois grupos: um, onde estão os jovens de maior escolaridade e experiência profissional que se inserem no trabalho por conta própria, prestando serviços para empresas; no outro grupo estão os autônomos, menos qualificados e experientes, que servem ao público em geral. Por fim, no *padrão ocupacional por trabalho protegido*, estão as atividades financiadas pelo setor público ou agências públicas. Nesse padrão, está a maioria dos jovens acolhidos em contratos-formação, de aprendizagem e de experiência profissional. O padrão implica alguma garantia de renda e incentivo à mais extensa e melhor educação.

Por sua estreita relação com a transição da escola para o trabalho, o autor destaca a importância do conceito de *padrão ocupacional* do jovem em sua relação com o encarecimento ou barateamento do financiamento das políticas públicas, para a reprodução socioeconômica da força de trabalho e a sua qualidade, bem como na forma de política do trabalho para o combate ao desemprego pelo aumento do tempo de inatividade juvenil.

A partir da análise do *padrão de inserção ocupacional* dos jovens, Pochmann (1998b) identifica quatro tipos de desemprego no Brasil. O primeiro é o *desemprego recorrente* de jovens, de caráter crônico, em postos periféricos instáveis. O segundo diz respeito ao *desemprego de reestruturação* empresarial, derivado de mudanças de organização da cadeia produtiva. Já o *desemprego de exclusão* afeta os jovens de baixa escolaridade que são definitivamente postos à parte do núcleo organizado da economia. Por fim, o *desemprego de inserção* refere-se à dificuldade do jovem de adentrar ao mercado de trabalho.

Transição Escola Trabalho: Hasenbalg & Silva (2003)

Outros autores, Hasenbalg & Silva (2003), em livro que enfoca a transição escola trabalho do ponto de vista da situação de trabalho, da mobilidade social e da apreensão sociológica dos problemas, analisam a transição da escola ao mercado de trabalho e entendem que esta

é parte fundamental do processo de autonomização que leva desde a dependência completa dos pais ou responsáveis, na primeira infância, até a assunção plena dos papéis sociais de adulto. *Essa autonomização do status implica o término da educação formal, o ingresso no mercado de trabalho e a constituição de novas famílias* (HASENBALG & SILVA, 2003, p.147, grifos nossos).

Os autores citam Shavit e Müller (1998)¹⁷⁶ para indicar que o primeiro emprego é revestido de fundamental importância, uma vez que nessa passagem pode ser apreendida em *sua forma mais pura* a relação entre *qualificações educacionais* e a *posição ou ponto de entrada no mercado de trabalho*. Tal fenômeno é observado mais precisamente na transição juvenil ocorrida em economias centrais, contudo sua observação em forma "pura" fica dificultada no Brasil devido a dois fatores centrais: A) o ingresso juvenil precoce no mercado de trabalho e B) a conciliação ou superposição de estudo e trabalho.

Outro aspecto destacado pelos autores aponta para o fato de que no Brasil, diferentemente das economias dominantes, a população começa a trabalhar em idades relativamente baixas e com níveis educacionais pouco elevados. Não obstante, eles ressaltam o aumento da idade de inserção no primeiro emprego e a ampliação da escolaridade dos ingressantes concomitante à expansão do sistema educacional brasileiro nas décadas seguintes a Segunda Grande Guerra. Apesar disso, o nível de escolaridade médio da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil é relativamente baixo, apenas 6,5 anos de estudos completados em 1999.

Focando no primeiro emprego, com base na PNAD 1996, Hasenbalg & Silva (2003) discutem a transição de jovens para o mercado de trabalho e apresentam tabelas que inter-relacionam quatro variáveis: Setor de atividade produtiva; idade de ingresso no mercado de trabalho; anos de estudo ao ingressar; sexo.

A primeira tabela ressalta que os setores de ingresso no primeiro trabalho do jovem tendem a acompanhar as etapas do desenvolvimento e as mudanças na estrutura econômica do Brasil: "milagre econômico", até 1967; o próprio "milagre"; a crise da década de 1980; a partir da década de 1990, com a abertura econômica e as reformas

¹⁷⁶ SHAVIT, Y. e MULLER, W. (eds.). From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualification and Occupational Destination. Oxford, Clarendon Press, 1998.

orientadas para o mercado: as privatizações, a reestruturação produtiva, os novos modelos de produção industrial e de gestão do Estado.

TABELA 10 - Setor de atividade e posição na ocupação no primeiro emprego, segundo a época em que ingressou no primeiro trabalho – Brasil, 1996.

Época de Ingresso	Até 1967	1968-1979	1980-1989	1990-1996	Total
Setor de Atividade					
Primário	46,9	26,9	19,0	10,9	34,0
Secundário	17,5	22,4	21,5	15,8	19,8
Terciário	35,6	50,7	59,5	73,3	46,2
Posição na Ocupação					
Formal*	30,7	46,9	50,9	47,7	40,8
Empreg. s/cart. assin.	20,5	22,9	26,9	32,8	23,0
Conta própria	20,2	13,0	10,5	11,2	15,6
Empregador	2,3	1,6	1,6	2,4	1,9
Sem remuneração	26,3	15,5	10,1	5,9	18,8

Fonte: extraído de Hasenbalg & Silva (2003, p.159)

* Formal inclui empregados com carteira assinada, militares e funcionários públicos estatutários.

Já a tabela seguinte, demonstra que, se até 1967, um homem começava a trabalhar em média com 11,08 anos de idade e com 2,37 anos de estudo, no período de 1990-1996, essas cifras já alcançavam 17,84 e 6,88, respectivamente. Isso equivale a dizer que, em relação às médias anteriores a 1967, na primeira parte da década de 1990 ocorreu um aumento de mais de 60% na idade média com que um homem ingressava no mercado de trabalho, ao passo de um acréscimo de quase 200% na média de anos de estudo quando do ingresso inicial em seu primeiro emprego.

TABELA 11 - Idade e anos de estudo ao ingresso no mercado de trabalho, segundo a época de ingresso no primeiro emprego e sexo – Brasil, 1996.

Data de Ingresso no Mercado de Trabalho	Sexo	Idade no Ingresso	Anos de Estudo
Até 1967	Masculino	11,08	2,37
	Feminino	11,44	2,40
	Total	11,21	2,38
1968-1979	Masculino	12,87	4,01
	Feminino	14,13	4,69
	Total	13,39	4,29
1980-1989	Masculino	14,54	5,22
	Feminino	16,46	6,11
	Total	15,45	5,64
1990-1996	Masculino	17,84	6,88
	Feminino	22,46	7,06
	Total	21,17	7,01
Total	Masculino	12,40	3,55
	Feminino	34,17	4,37
	Total	13,13	3,89

Fonte: extraído de Hasenbalg & Silva (2003, p.161)

Por fim, outro aspecto marcante na análise da transição do jovem ao mercado de trabalho aponta para o fato, ressaltado na tabela seguinte, da grande polarização ocupacional das categorias educacionais: 75% dos homens e mulheres que ingressam no primeiro emprego com até cinco anos de estudo completados vão para os estratos de *trabalhadores rurais e manuais urbanos*. Na outra ponta, 97% das mulheres e 93% dos homens que ingressam no primeiro emprego com instrução de nível médio ou superior (12 anos ou mais de estudo), o faz no estrato de *trabalhadores não-manuais (alto, médio ou baixo)*.

TABELA 12 - Primeira ocupação do entrevistado segundo os anos de estudo quando ingressou no mercado de trabalho (MT) e sexo – Brasil, 1996.

Sexo	Anos de estudo ao ingresso no MT	Primeira Ocupação do Entrevistado						Total
		Não-manual alto	Não-manual médio	Não-manual baixo	Manual Urbano	Proprietário rural	Trabalhador rural	
	Até 3	1,6	1,6	7,4	34,0	0,8	54,6	100,0
	4 e 5	4,2	3,8	16,3	54,1	0,7	21,0	100,0
Homens	6 a 8	9,3	7,0	29,8	48,0	0,5	5,4	100,0
	9 a 11	19,5	13,0	40,9	24,0	0,5	2,1	100,0
	12 e mais	59,6	14,0	19,8	4,4	1,2	1,0	100,0
	Total	5,7	3,9	15,3	39,6	0,7	34,8	100,0
	Até 3	1,0	2,2	6,0	41,2	0,1	49,6	100,0
	4 e 5	2,3	5,6	16,8	59,6	0,1	15,7	100,0
Mulheres	6 a 8	6,4	12,1	40,2	38,0	0,1	3,2	100,0
	9 a 11	15,7	27,5	44,4	11,5	0,0	0,9	100,0
	12 e mais	49,3	24,3	23,1	2,7	0,2	0,4	100,0
	Total	5,8	8,6	19,5	39,3	0,1	26,8	100,0

Fonte: extraído de Hasenbalg & Silva (2003, p.170).

Os autores afirmam que os brasileiros começam a trabalhar muito cedo e com pouca educação. Observa-se uma defasagem importante entre o nível educacional do brasileiro inferior ao de países com nível de desenvolvimento semelhante. A maioria das pessoas que ingressam pela primeira vez no mercado de trabalho o faz em ocupações inferiores ou iguais às de seus pais, bem como se iniciam pela base da hierarquia social, como trabalhadores agrícolas ou manuais urbanos.

Por fim, Hasenbalg & Silva (2003, p.171) afirmam que “as trajetórias de autonomização longas, implicando uma permanência prolongada na escola e um ingresso tardio no mundo do trabalho, são privilégio de uma parcela bem mais reduzida de filhos dos estratos sociais mais elevados”.

Tais considerações e estatísticas de Hasenbalg & Silva (2003) apontam para algumas das possibilidades oferecidas pelos dados da PNAD para a compreensão da situação e dos dos perfis ocupacionais de jovens e trabalhadores, bem como para o entendimento mais objetivo da complexa transição da escola para o mundo do trabalho.

3.4 Revisão de literatura sobre o abandono e a permanência escolares

Nesta seção são apresentadas obras selecionadas do total de trabalhos analisados na revisão bibliográfica e que, entende-se, trazem contribuições importantes para a presente tese de doutorado.

Esta revisão bibliográfica tem como foco as obras que investigam o abandono/permanência escolares no Ensino Médio.

Nas obras do Ensino Médio, buscou-se na revisão dar destaque àquelas que, ainda que em reduzido número, contribuíram para descrever e explicar de modo mais objetivo o abandono e/ou a permanência escolares na Educação Média Profissional.

Introdução

Há processos complexos envolvidos nos percursos juvenis de permanência e/ou de abandono escolar.

Em passado recente, Newmann, Wehlage e Lamborn (1992), por exemplo, apontam que uma explicação abrangente da natureza do engajamento de jovens, seu trabalho em uma escola e sobre a natureza dos programas de apoio escolar, destinados a juventude, precisa avaliar, entre outros itens, os efeitos de alguns fatores como:

1. O *Background* pessoal e social dos estudantes;
 2. O contexto distrital e comunitário onde o mesmo vive, cujas normas e políticas afetam muitos aspectos da vida na escola;
 3. Cultura escolar, refletida nas crenças e valores dos funcionários e alunos;
 4. Organização escolar (tamanho, estrutura, divisão do trabalho);
 5. Currículo;
 6. *Background* dos Professores e sua competência;
 7. Interação professor-aluno, dentro e fora da classe.
- (NEWMANN, WEHLAGE e LAMBORN, 1992, p.34, tradução nossa)

Em outro estudo, do ponto de vista dos processos de abandono na região de Veneza, Margiotta (1997), discutindo sobre *school politics and European interventions*, entende o abandono como um sintoma de uma crise no Sistema Educacional Veneziano. Ele ressaltou na ocasião que a "confrontação com o abandono escolar e seu controle não podem ser feitos se não forem ativadas e gerenciadas, em nível regional adequado, 'ações de sistema' que envolvam todos os diferentes níveis de responsabilidade social e seus atores" (Margiotta, 1997, p.51, tradução nossa).

Margiotta (1997) e colaboradores na referida investigação, em seguida, apresentam que o confronto da situação de abandono escolar é um objetivo social, mas o objetivo social mais amplo da escola é o aumento da produtividade do sistema educacional qualitativa e quantitativamente para permitir a todas as pessoas o alcançar os objetivos formativos escolares diversos. Neste caso, a realização de educação das pessoas é um processo mais amplo e uma condição que cria a base para o

desenvolvimento econômico, social e cultural e do funcionamento real de uma democracia. Segundo o autor, esta visão é coerente com as normativas da União Européia, desde a década de 1980.

Noutros estudos, Dore Soares e Lüscher (2011a; 2011b) indicam que muitos aspectos são importantes para levar em conta ao enfrentar a evasão escolar: as diversas situações interpretadas como abandono; a retenção escolar; o abandono escolar precoce; o retorno à escola; a saída de uma instituição, do sistema de ensino ou a partir de modalidades dentro de um nível de estudo, como no caso da educação profissional etc.

O abandono pode se referir também às características específicas de cada sistema de ensino vigentes em cada país. Por exemplo, a análise do perfil de abandono de um nível do sistema educativo deve levar em conta se o nível de escolaridade é obrigatório para o público em idade escolar adequada ou não. Em relação a toda a população em idade escolar adequada para dado nível de ensino, é importante descrever se o ensino deste nível é oferecido a todo o público esperado para ser atendido. Qual é (deve ser) esse público?

Há muitas dimensões conceituais inerentes ao conceito de abandono: o nível de escolaridade, onde ocorre o evento, os tipos de abandono: intermitência; retorno; o não concluir definitivamente um curso, um ano escolar; a razão que motiva as desistências; o momento preciso do início de abandono; o ponto de vista para estudar o abandono: estudo individual, sistema de ensino, ponto de vista das políticas públicas etc.

Para Rumberger (2011) é fundamental conhecer a causa de abandono para intervir nesse processo. Isso é muito difícil de fazer porque o abandono escolar precoce recebe influências de uma vasta gama de fatores que vem do aluno em si, onde contam seus valores, conhecimentos, comportamentos, atitudes; de sua família, de sua escola e de sua comunidade mais ampla. Na perspectiva deste autor, o aspecto familiar é o fator isolado mais relevante como causa do comportamento de abandono. O *status* socioeconômico é outro fator importante.

Sobre a compreensão mais aprofundada dos fenômenos de abandono, muitos estudiosos têm escrito que os estudos longitudinais são muito úteis para lidar com este tema (RUMBERGER, 1995; 2008; LAMB & MACKENZIE, 2001; KLEIN, 2003).

Trabalhos sobre abandono escolar analisados

Nesta parte do capítulo são apresentados os periódicos, relatórios de pesquisa, livros etc., que tratam de pesquisas sobre abandono e permanência escolares os quais são de interesse para a presente tese.

Pesquisa sobre Abandono Escolar - PSAE - (SOARES, 2010)

Soares (2010) publicou recentemente um relatório com os resultados de uma investigação quantitativa denominada de "Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE): Determinantes do abandono do Ensino Médio pelos jovens do Estado de Minas Gerais".

Tratou-se de uma investigação que objetivava "apontar quais são as principais características que levam ao abandono dificultando a conclusão do Ensino Médio pelos jovens com no mínimo oito anos de escolaridade nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais" (SOARES, 2010, p.14).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa PSAE utilizou-se tanto de fontes de dados secundárias quanto primárias: no primeiro caso, foram utilizados os dados disponíveis nas PNADs¹⁷⁷ (2001 a 2008). No segundo caso, os dados primários foram produzidos pelas técnicas de pesquisa Grupos Focais e Pesquisa de Campo por meio de questionários.

A opção pela PNAD se deu porque esta permite, segundo Soares (2010) a feitura de análises ao longo dos anos com as seguintes informações individuais e familiares dos sujeitos: raça, gênero, escolaridade dos pais, renda per capita etc. Noutro aspecto os dados PNAD, permitem uma análise da trajetória escolar dos sujeitos, à medida que vão ficando mais velhos, dentro de um período relativamente longo: cortes de sujeitos nascidos em 1987, 1988, 1989, 1990, 1991 e 1992 em um cruzamento com dados PNAD de 2001 a 2008.

A Pesquisa sobre Abandono Escolar – PSAE –, por sua vez, foi amostral e teve como sujeitos os alunos cursantes do Ensino Médio das escolas públicas de Minas Gerais no ano de 2009 e os alunos que abandonaram a escola antes de sua conclusão nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009. Utilizou-se dos dados do Censo Escolar 2007 para a construção de um sistema de referência, complementado com dados de registros escolares coletados junto a escolas aleatoriamente sorteadas para tal.

A população de alunos foi estratificada segundo os pólos educacionais definidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG (Centro, Norte, Sul, Triângulo Mineiro, Vale do Aço e Zona da Mata). Foi também estratificada pelas Redes de Ensino (Estadual e Municipal) e pelas Modalidades de Ensino (Regular, EJA, Profissionalizante). Foi ainda estratificada pela última série matriculada e, por fim, pelo estado do aluno como "cursante" ou "não cursante". A amostra de alunos cursantes e não cursantes foi subdividida segundo os demais estratos acima de forma não proporcional.

¹⁷⁷ Pesquisa nacional por amostra de domicílios.

A pesquisa na Rede de Educação Profissional não pôde avançar na pesquisa PSAE por dificuldades técnicas de formação da sub-amostra e de posterior levantamento de dados dessa rede.

Ao todo foram sorteadas 47 escolas das seis regiões do Estado. Foram elaborados seis modelos de questionários, os quais foram aplicados a 3.418 sujeitos de pesquisa. Os questionários (instrumentos) tinham 137 questões e investigavam características individuais dos sujeitos, tais como: trajetória escolar, situação sócio-econômica e características da escola e da família dos respondentes.

O pesquisador (SOARES, 2010) e equipe elaboraram um modelo conceitual da pesquisa e construíram indicadores de trajetória. As técnicas estatísticas utilizadas para tratar os dados variaram de acordo com o objetivo do pesquisador:

Para explicar o abandono escolar pelos jovens do Ensino Médio, foram usados dois modelos: o Modelo de Riscos Proporcionais de Cox, para dados primários da PSAE; e o Modelo de Variáveis Dependentes Binárias (logito) com dados empilhados (pooling) com binárias de corte e ano, no caso de dados da PNAD.

Para explicar a taxa de reprovação e a taxa de abandono, utilizou-se o Modelo de Regressão Probita com os dados da PSAE. Para tratar a chegada do aluno ao 3º ano do Ensino Médio (caso de dados da PSAE) foi usado o Modelo de Sobrevida de Risco Proporcional de Cox. Finalmente, para explicar a intenção de retorno por parte dos alunos que evadiram utilizou-se o Modelo Logístico de Regressão (para dados da PSAE) para variável resposta ordinal.

A partir da análise fatorial construiu-se os seguintes fatores que se constituíram de apenas uma variável ou pergunta de pesquisa (questão) ou variáveis compostas formadas por mais de uma questão.

Desse modo, as Variáveis compostas foram: **Socioeconômico (ISE); Interesse e Incentivos da Família nos Estudos; Qualidade Percebida na Escola; Dificuldade Geral nas Disciplinas; Dificuldade em Disciplinas de Exatas; Falta de Qualidade do Trabalho do Professor; Anseio por uma Escola Dinâmica/Inovadora.**

As variáveis simples: **Trabalhar para ajudar a família; Percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuação dos estudos; Pretensão de cursar faculdade; Escolha da Escola por Qualidade/Afinidade; Escola Próxima do Local de Trabalho; Trabalhar com carteira assinada.**

Ocorreu também uma seleção de variáveis da PNAD por dois grandes grupos: variáveis dependentes (abandono ou conclusão) e variáveis independentes: socioeconômicas e demográficas, educacionais e ocupacionais.

Como resultados descritivos, a pesquisa de Soares (2010) com base nos dados PNAD (2001 a 2008) indicaram que mais de 90% dos jovens de 14 anos de idade

estavam cursando a escola; essa taxa diminuiu para cerca de 80% dos jovens com 16 anos e para 60% dos jovens de 18 anos, alcançando cerca de 20% para os jovens com mais de 20 anos de idade: uma perda de 80% por abandono para essa faixa etária de 20 anos.

Os resultados sociodemográficos PNAD indicaram que:

- aos 18 anos, 75% das mulheres estão cursando a escola, enquanto apenas 68% dos homens dessa idade são cursantes. A mesma tendência ocorreu na PSAE;
- para os jovens até 17 anos há um predomínio da cor branca (48%) entre os jovens cursantes, seguida pela parda (45%) e negros, cerca de 6%.
- os negros frequentam menos a escola e possuem maior dificuldade de conclusão;
- 94% dos jovens, com 08 a 10 anos de estudo e que nasceram entre 1987 e 1992, cursavam a escola aos 14 anos de idade. Aos 21 anos, 73% dos jovens não completaram o Ensino Médio e não cursavam a escola.

A maior dificuldade apontada para continuar os estudos foi a de "conciliar os estudos com o trabalho" para quase 60% dos jovens não cursantes, sendo que os cursantes apresentaram essa mesma dificuldade em 30% dos casos. Os outros motivos de abandono para os não cursantes tiveram menor peso percentual, sempre abaixo de 11,9%: Falta de interesse (11,9%); Problemas familiares (2,6%); Desinteresse dos professores (1,0%); Gravidez (6,0%); Professores muito exigentes (2,0%); Distância da Escola (moradia ou trabalho) (1,7%); Mudança para outra cidade (1,3%) e Outros (13,4%).

Quanto à escolaridade, os resultados PSAE, para 2009, apontaram que 61,1% das mães e 48,5% dos pais de alunos não cursantes alcançaram apenas o Ensino Fundamental. No caso do alunos cursantes, esses valores são 55,6% e 50,9%, respectivamente.

Ainda com resultados da pesquisa com fontes primárias PSAE, apenas 18,8% das mães e 15,9% dos pais de alunos não cursantes detinham o Ensino Médio, sendo que 23,1% das mães e 20,5% dos pais de alunos cursantes alcançaram esse nível de ensino.

No caso do Ensino Superior, 4,2% e 2,4% das mães e pais de alunos não cursantes detinham este nível de ensino. Apenas 9,7% e 7,2%, dos pais dos cursantes, respectivamente, alcançaram o nível de Ensino Superior de estudos.

Padrões semelhantes de escolaridade dos pais surgiram na amostra PNAD de 2001-2008.

Quanto aos motivos que levaram o aluno a trabalhar e sobre sua situação de trabalho, os resultados da pesquisa amostral PSAE, 45,3% dos sujeitos cursantes afirmaram que **nunca trabalharam**, 44,3% de alunos não cursantes trabalham por

necessidade de ajudar a família. 41% de não cursantes e 38,5% de cursantes trabalham **para ter seu próprio dinheiro**.

Uma nota importante da pesquisa PSAE é que para os jovens de 21 anos, observa-se que 42% deles não trabalham e estão cursando a escola. Enquanto que somente 27% dos jovens que trabalham estão cursando a escola.

Por fim, Soares (2010) apresentou os resultados dos modelos estatísticos usados na pesquisa com amostras PSAE e PNAD. Em síntese, algumas das principais conclusões da análise para dados PSAE estão enumeradas abaixo, foram extraídas do relatório PSAE de Soares (2010, p.36-45) e estão reproduzidas *ipsis literis* a seguir:

1- Explicação do Efeito sobre a Taxa de Abandono – PSAE

- As condições socioeconômicas mais altas estão associadas a menores taxas de risco de abandono;
- As taxas de risco de abandono aumentam em 352%, para as entrevistadas que engravidaram;
- Cada ano de atraso (Defasagem) no ingresso do Ensino Médio – 15anos é a idade recomendada – aumentará em 5% as taxas de risco de abandono;
- Pertencer ao gênero masculino aumenta a taxa de risco de abandono em 75%;
- Trabalhar para ajudar a família tende a aumentar em 41% a taxa de abandono para o gênero feminino, enquanto pertencer ao gênero masculino faz com que essa mesma taxa cresça de forma substancial, chegando a 245%;
- Em famílias numerosas o risco de abandono é maior, mas é significativamente maior para os primeiros filhos. Em famílias pequenas esta associação não aparece de forma expressiva.

2 – Explicação do Efeito sobre a Taxa de Abandono com variáveis ligadas ao contexto da escola – PSAE

- Apresentar dificuldade geral nas disciplinas tende a aumentar a taxa de abandono;
- Ansiedade por uma escola dinâmica/inovadora tende a aumentar a taxa de abandono;
- Quando a família demonstra maior interesse e incentivo nos estudos a taxa de abandono tende a diminuir;
- A percepção de melhores oportunidades no mercado de trabalho está associada a menores taxas de abandono;
- Pretender fazer Faculdade tende a produzir menores taxas de abandono;
- Quando a opção pela escola ocorre por qualidade/afinidade às taxas de abandono tendem a ser menores;

3 – Explicação do Efeito sobre a Taxa do Abandono condicionado às reprovações/abandonos anteriores – PSAE

Controlando-se pelas variáveis sociodemográficas mais influentes, foi possível a Soares (2010) analisar a contribuição das variáveis ligadas a reprovação e abandono no 1º ano sobre a taxa de abandono a partir do 2º ano:

- Para cada reprovação no 1º ano há um aumento em 77% da taxa de risco de abandono;
- Para cada abandono ocorrido no 1º ano aumenta em 49% a taxa de risco de abandono;
- Explicação do Efeito sobre a Taxa da Chegada ao 3º ano – PSAE;
- Análise dos Fatores que influenciam o retorno à escola – PSAE.

4 – Explicação do Efeito sobre a Taxa da Chegada ao 3º ano – PSAE

- Neste modelo, foi possível observar que quanto melhor a condição socioeconômica dos entrevistados, maiores são suas chances de chegar ao 3º ano;
- Pertencer ao gênero masculino diminui a taxa de risco de chegada ao 3º ano em 26%;
- Quanto maior for a percepção da falta de qualidade no trabalho dos professores, menores serão as taxas de chegada ao 3º ano, mesmo controlado as dificuldades que o estudante alega ter nas disciplinas.

5 – Análise dos Fatores que influenciam o retorno à escola – PSAE

Soares (2010) identificou, quanto a este quesito, que , dos respondentes não cursantes, 5,4% não querem voltar a cursar o Ensino Médio, enquanto 55,1% têm intenção de retornar aos estudos em 2010. Quanto às razões do retorno aos estudos, 58,8% alegaram que retornariam ao Ensino Médio por motivos ligados ao mercado de trabalho: Conseguir um emprego (28,6%); Arranjar um emprego melhor do que eu já tenho (30,2%); Conseguir melhorar dentro do meu próprio emprego (3,3%); Ter o diploma (20,4%); Aprender mais (13,0%); Outra razão (4,5%).

Soares (2010) apresenta, pois, as seguintes conclusões sobre os fatores que influenciam o retorno à escola:

- Quando a família está presente demonstrando interesse e incentivo aos estudos ocorre uma maior intenção de retorno à escola;
- Maior condição socioeconômica associa-se com uma maior intenção de retorno à escola;
- Aqueles que são capazes de perceber melhores oportunidades de trabalho com a continuação dos estudos tendem a apresentar uma maior intenção de retorno à escola;
- Aqueles que trabalham próximos a escola tendem a apresentar um maior retorno à escola;
- Estar trabalhando de carteira assinada tende a desmotivar o retorno à escola.

Como conclusões finais, Soares (2010) alerta que o problema do abandono é grave no sistema educacional brasileiro, em especial no Ensino Médio, onde ele identificou, para a coorte de 1987, que cerca de 39% dos jovens em Minas Gerais "não concluíram o Ensino Médio até os 21 anos. Desses, apenas 20% continuavam estudando, os demais estavam fora do sistema escolar. [...] 32% dos jovens já tinham abandonado a escola até os 21 anos de idade sem concluírem o Ensino Médio" (SOARES, 2010, p.47).

Para finalizar, Soares (2010) aponta para o perfil geral dos sujeitos mais vulneráveis ao abandono do Ensino Médio: rapazes, de menor nível socioeconômico, e que apresentaram histórico de reprovação e abandono. Para combater esse problema, o pesquisador indica a necessidade de políticas públicas e educacionais que reduzam as taxas de reprovação e de abandono, não pela redução da exigência para aprovação escolar, mas sim pelo aumento contínuo e eficaz dos níveis de aprendizagem dos alunos, por meio do aumento da qualidade do ensino nesse nível e por políticas de estímulo a que o jovem permaneça na escola média.

Abandono e permanência escolares: Rumberger & Lim (2008) (Ver no capítulo de teoria como dimensões de análise de dados)

Abandono e permanência escolares: Reupold & Tippelt (2011)

Como comentário, esta obra é importante nesta tese, porque o sistema educacional alemão é um dos que aprofundou a concepção da dualidade escolar, tanto no aspecto de precocidade etária estudantil (seleção em idade precoce de vias profissional ou acadêmica), quanto da rigidez do sistema educativo alemão. Trata-se de um sistema educacional fortemente dual em sua estrutura e funcionamento.

Em julho de 2012, o doutorando teve a oportunidade de entrevistar o Diretor e Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universidade de Munique, Munique, na Alemanha. Na ocasião, o tema da reunião foi sobre o sistema de educação média (e profissional) alemão e seus percursos de transição da escola profissional para o mundo do trabalho. O trabalho de Reupold & Tippelt (2011), apresentado nesta seção, é um dos tantos textos e livros doados pelo Dr. Tippelt à equipe de pesquisa brasileira.

Na ocasião, o Dr. Tippelt agendou uma reunião com duas pesquisadoras da *Deutsches Jugend Institut - DJI* (Instituto Alemão Para a Juventude): Profa. Dra. Barbara Rink e Profa. Dra. Nora Gaupp. Os contatos e a reunião com estas duas professoras versaram sobre o tema de políticas públicas na Europa e na Alemanha, bem como sobre o trabalho destas autoras no campo da transição escola-escola e escola-trabalho naquele continente. Fica o registro porque se entende que um contato futuro da equipe RIMEPES com o Instituto Alemão Para a Juventude poderá trazer benefícios mútuos e ampliar o campo de ação de pesquisa da equipe brasileira.

Sobre a obra aqui referida (REUPOLD & TIPPELT, 2011), trata-se de um capítulo de livro e que trata das características centrais do Sistema Educacional Alemão e os correlatos problemas de abandono escolar naquele país.

Na obra, Reupold & Tippelt (2011) explicam o funcionamento do complexo sistema educacional alemão. Segundo os autores, o sistema educacional alemão é bastante descentralizado, sendo que cada Estado Federal tem autonomia sobre o seu sistema estatal. Em todo o país, contudo, o ensino compulsório inicia-se a partir dos seis anos de idade.

A partir dos três anos de idade, toda criança tem vaga garantida no jardim de infância (Kindergarten). O ensino fundamental alemão (Grundschule) é público, gratuito e tem duração de quatro ou seis anos (idades de 6 a 10), de acordo com o Estado.

Ao terminar o ensino fundamental, as crianças alemãs, com 10 anos de idade, iniciam o ensino secundário de nível I ao serem orientadas (em um período de dois anos) para uma específica via de estudos, quer acadêmica, quer profissional. O critério de seleção depende da análise de desempenho da criança no ensino fundamental, de seus

interesses e atitudes, bem como do interesse ou "inclinação" de seus pais e da avaliação de suas capacidades pelos seus professores.

Basicamente, as escolas secundárias de nível I são de três tipos: Hauptschule, Realschule e Gymnasium.

Na Hauptschule (Escola Secundária Geral), que tem um foco mais vocacional, o estudante recebe uma formação geral básica que dura de cinco a seis anos. Ao concluir esse nível, o aluno se habilita a fazer um curso em escolas profissionalizantes vinculadas aos ofícios no mercado de trabalho.

Na Escola Secundária Intermediária (Realschule), os alunos são preparados fundamentalmente para estudos em escolas profissionalizantes mais avançadas. Esta também oferece, em cerca de 6 anos, uma formação geral básica.

O Gymnasium (Ginásio acadêmico ou Grammar School) prepara os alunos para uma via de estudos essencialmente acadêmica e com uma formação muito mais aprofundada. Após concluir o Gymnasium, o aluno pode obter o certificado chamado Abitur, que lhe habilita a frequentar um curso superior em uma universidade de sua escolha. Contudo, é dada preferência de acesso a cursos mais valorizados e concorridos, como o de medicina, por exemplo, a alunos com maiores notas no Abitur.

Os autores destacam que uma das críticas ao sistema alemão é que este força os alunos, pais e professores a escolherem muito precocemente a via de estudo que o aluno interessado (de 10 a 15 anos de idade) deve seguir: via profissional ou via acadêmica.

Como um parêntese do doutorando, esse processo de decisão e seleção educacional precoce alemão, configura-se em um extremo dentro da lógica da dualidade escolar, conforme crítica feita por Gramsci (GRAMSCI, 1999).

Continuando, os autores destacam que a formação dos alunos na Escola Secundária de nível II inicia-se aos quinze (15) anos de idade, oferecendo uma largo espectro de opções de qualificação tanto para a academia quanto o mercado de trabalho. Esta escola Secundária de nível II na Alemanha é dividida em dois ramos: educação profissional e educação geral. A conclusão da educação geral (Gymnasium) se dá pelo Abitur (ou também chamado de certificado de nível A). De outro lado, a inclusão na educação profissional do aluno pode se dar em três trajetórias de estudos: entrar no sistema dual, nas escolas técnicas intermediárias de tempo integral (Berufsfachschulen) e em escolas técnicas superiores (Fachoberschulen).

O sistema dual é acessível a todos os alunos formados na Escola Secundária de Nível I. Neste sistema, os alunos participam de treinamento *on-the-job*, bem como uma formação profissional por um período de 2 a 3,5 anos. Em termos de número de alunos, o sistema dual é a via educacional mais importante para os estudantes alemães: "60% dos jovens participam na formação profissional neste sistema, que teve mais de 1,6

milhão de alunos em 2007, e mais de 600 mil novos contratos de formação por ano. Há mais de 300 ocupações reconhecidas nacionalmente e disponíveis através do sistema" (REUPOLD & TIPPELT, 2011, p.158, tradução nossa).

Repetência e abandono escolar no sistema educacional alemão

Segundo Reupold & Tippelt (2011), na Alemanha, para o ano de 2006-07, apenas 234.000 alunos (ou cerca de 2,7% do total da população escolar) repetiram uma série entre a escola primária e a escola secundária de Nível II. No que tange ao tipo de escola, as taxas de repetência¹⁷⁸ de um ano são as seguintes: escolas secundárias Intermediárias (Realschulen, onde está o sistema dual), em torno de 5%; em comparação com 4% para o Ensino Secundário Geral (Hauptschule), e 2% para o Gymnasium (Ginásio acadêmico ou Grammar School).

Como comentário, em todos esses casos, são taxas bastante baixas, em especial, quando comparados com países menos desenvolvidos da UE.

Quanto às taxas de abandono, os percentuais mostrados na figura 1 referem-se a casos de abandono escolar na Educação Secundária Geral alemã (idades de 15-17 anos) para alunos que não receberam um certificado de ensino básico.

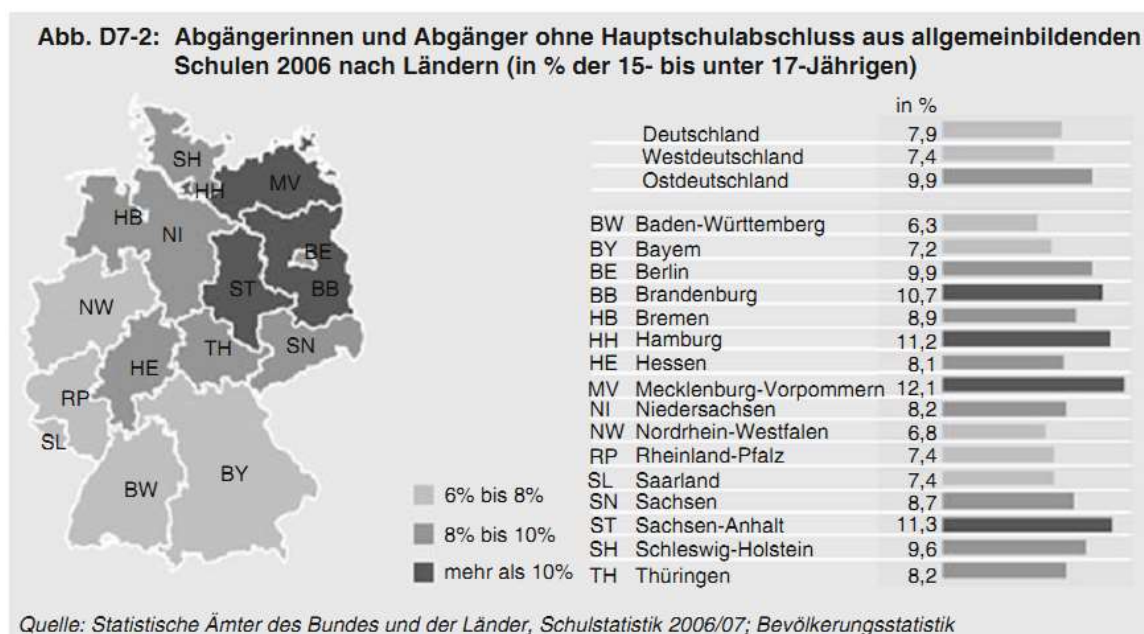


FIGURA 1 - Taxas percentuais de evasão de todos os jovens entre 15 e 17 anos de idade que não obtiveram diplomas na Educação Básica Geral em toda a Alemanha e por Estado Federal, 2006/2007.

Fonte: Extraído de Reupold & Tippelt (2011, p.160). Fonte original: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008, p.87) - Abb. D7-2. Trad. Comissão Federal responsável por Relatório Oficial de Estatísticas Educacionais Alemãs.

¹⁷⁸ Fonte: Relatório Educacional de 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008).

Reupold & Tippelt (2011), em seu texto, fazem os seguintes destaques interpretativos referentes a esta figura: 7,9% (n = 76.000 alunos), em 2006, é a taxa nacional (alemã) para abandono escolar. Em média, o Oeste alemão tem taxas menores de abandono que o Leste do país, 7,4% contra 9,9%, respectivamente. A taxa mais elevada de abandono (12,1%) ocorreu no estado de Mecklenburg-Vorpommern (MV) e a menor, em Baden-Württemberg (6,3%).

No geral, 2,4% dos adultos jovens alemães (idades 18-24 anos) não se formam a partir da Escola de Nível Secundário I (Fonte: Relatório Educacional de 2008 ou Autorengroupe Bildungsberichterstattung, 2008).

O problema do abandono na Alemanha, até certo ponto, tem sido compensado pela possibilidade de *downgrade* e acesso ao sistema Dual de Ensino para jovens sem certificado no ensino médio alemão. Segundo os autores, estudos longitudinais mostram que "38% deste grupo encontram uma posição dentro do Sistema Dual em 30 meses, enquanto outros se matriculam em uma escola profissional de tempo integral ou em um dos conjuntos diversificados de programas conhecidos coletivamente como 'sistema de transição' (Übergangssystem)" (REUPOLD & TIPPELT, 2011, p.161).

Motivos de abandono escolar na Alemanha

As razões para o abandono escolar têm focado no individual (fatores motivacionais e cognitivos do jovem), assim como em fatores externos como a escola e o sistema de formação profissional. Segundo Reupold & Tippelt (2011, p.165) existe necessidade de investigação mais intensiva neste campo. Não obstante, os autores informam, baseados em duas pesquisas, que os motivos para a evasão são multifacetados e originam-se, basicamente, em quatro áreas¹⁷⁹: "história familiar (por exemplo, status socioeconômico), o sistema de ensino (por exemplo, a falta de permeabilidade ou a rigidez), questões organizacionais (por exemplo, a qualidade do currículo), e questões relativas à eficácia da escola".

Em estudos qualitativos sobre o abandono do sistema de formação e profissional, Reupold & Tippelt (2011, p.165) relatam quatro principais razões de abandono que foram identificadas em estudo anterior¹⁸⁰:

"A falta de interesse na ocupação; A ausência de resultados, principalmente em relação à escolaridade e realização profissional; Desvio comportamental do aluno *trainee*, principalmente a ausência sem permissão; Conflitos na empresa de treinamento".

¹⁷⁹ Reupold & Tippelt (2011, p.165) citam a fonte em seu texto: "(Ditton, 2007; for an overview on school effectiveness criteria, see Seidel, 2008)".

¹⁸⁰ Reupold & Tippelt (2011, p.165) citam a fonte em seu texto: (WEISS, 2002).

Prevenção e redução dos números de abandono escolar na Alemanha

Reupold & Tippelt (2011) destacam que políticas, programas e projetos têm sido implementados na Alemanha com o fim de prevenir e reduzir as taxas de evasão. As medidas se concentram em especial no suporte individual ao aluno, no aumento da qualidade da escola e de seu ensino, na melhoria das competências dos professores, em serviços de aconselhamento nas escolas, e, por fim, no desenvolvimento e implementação de padrões de qualidade e desempenho educacionais.

O Professor Tippelt indicou ao doutorando dois de seus textos que tratam dessa questão da prevenção e da redução das taxas de abandono: um, trata das "redes em educação continuada" como método de prevenção ou redução de abandono escolar:

- Reupold, Strobel e Tippelt (2010), "Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen" (Trad. formação de regiões de aprendizagem), e,

- Tippelt et al. (2008), "Lernende Regionen – Netzwerke gestalten" (Trad. Regiões de aprendizagem - construção de redes).

Por fim, Reupold & Tippelt (2011, p.166) relatam no capítulo aqui descrito, a formação de novos centros e novas culturas de aprendizagem como elementos de redução das taxas de abandono, os quais têm como a meta principal a "expansão da educação continuada por meio de programas como 'regiões de aprendizagem', a criação de redes e sinergias entre as diferentes instituições e agências, com financiamento da União Europeia e do Ministério alemão para a Educação e Pesquisa" (Tippelt et al., 2008).

Para finalizar, os autores destacam três diferentes níveis de políticas de prevenção do abandono escolar: estratégias voltadas para o indivíduo no sentido de dar suporte a todos os sujeitos (professores, alunos etc.) envolvidos em um processo de abandono escolar; estratégias voltadas para as organizações-chave no sentido de reconhecer as responsabilidades das escolas, organizações de treinamento de pessoal (dual system) e pessoal administrativo relevante; por fim, estratégias sistêmicas ou institucionais, mais amplas, de combate ao abandono e sua prevenção, por meio de medidas que afetem um maior número de organizações e indivíduos, tais como alterações na flexibilidade e permeabilidade do sistema educacional ou alterações mais extensas nos currículos escolares.

Abandono e permanência escolares: Neri (2009)

Esta pesquisa (NERI, 2009) será apresentada nesta seção e será retomada no capítulo de resultados, item comparativo com pesquisas anteriores.

Neri (2009), ao conduzir sua pesquisa, tinha dois objetivos, um primário, e, outro, secundário. O objetivo secundário era demonstrar um paradoxo: destacar que, apesar das evidências do alto retorno privado da formação educacional, esta convive no Brasil com altas taxas de abandono escolar. O objetivo primário consistiu em medir as causas da evasão a partir do cálculo das taxas de abandono escolar no Ensino Médio nas 6 principais Regiões Metropolitanas brasileiras com dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME).

Para definir os motivos de evasão de alunos do Ensino Médio, Neri (2009), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), usou fontes secundárias para coleta de dados: os microdados dos Suplementos de Educação das Pesquisas Nacionais por Amostra e Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE).

Segundo Neri (2009) os suplementos PNAD de 2004 a 2006 permitiriam definir as motivações daqueles estão fora da escola até os 17 anos de idade.

A tabela abaixo apresenta os motivos de evasão, segundo Neri (2009).

TABELA 13 - Motivos para Evasão 2009.

Motivos de Evasão	2004	2006
Oferta	11.14	10.89
Falta de Interesse	45.12	40.29
Falta de Renda	22.75	27.09
Outros Motivos	20.77	21.73
Total	100	100

Fonte: Neri (2009).

Um ponto central da pesquisa de Neri (2009) é exatamente o estabelecimento de uma hierarquia de motivos de evasão, a partir dos dados contidos nesses suplementos.

O dado que mais chama a atenção nesta tabela é o alto percentual de respostas "falta de interesse": taxa cerca de duas vezes maior que a correspondente ao segundo motivo alegado (falta de renda). O dado parece ser pobre, em termos de permitir uma análise. A hipótese, discutida no capítulo de resultados é que sob esse percentual estão diluídos outros motivos que não puderam ser captados pela pesquisa de Neri (2009).

O fator outros motivos, apresenta uma taxa alta, de cerca de 21%, nos dois anos analisados, e também chama a atenção por não permitir análise dos reais motivos que conduzem o aluno a abandonar a escola.

Para o cálculo das taxas de evasão escolar, noutra fase de sua pesquisa, Neri (2009) reprocessou microdados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Governo Federal Brasileiro. O PME/IBGE analisa dados de 6 grandes regiões metropolitanas no Brasil: Recife; Salvador; Belo Horizonte; Rio de Janeiro; São Paulo e Porto Alegre.

O foco desse estudo era a população com idade entre 15 e 17 anos. Ao basear-se nos dados da PME, Neri (2009, p.57) afirma que esta população consistia "segundo a PME, em 2008, em cerca de 2 milhões de alunos entre 15 e 17 anos de idade matriculados em escolas das principais regiões metropolitanas do país, [sendo que] esse número representa 89,15% da população residente nesta faixa etária".

Neri (2009), ao analisar, pois, a evolução da taxa de abandono escolar no Ensino Médio entre períodos de 12 meses nos últimos anos (PME de 2002 a 2007), chegou à definição das taxas de abandono no Ensino Médio em 6 grandes regiões metropolitanas no Brasil. Para tanto, aproveitou-se do uso, por parte da PME/IBGE da metodologia de painel, que lhe permitiu **calcular as probabilidades de transição para dentro e para fora da escola.**

Deste modo, o gráfico 1 abaixo, apresenta a série de taxas de abandono escolar para alunos da faixa etária de 15 a 17 anos a partir dos dados da PME/IBGE de 2002 a 2007 nestas 6 regiões. Podemos observar que a taxa de abandono média nas principais regiões metropolitanas do Brasil gira em torno de 15,41% neste período de 5 anos. Taxa mínima de 14,21% e máxima de 16,31%.

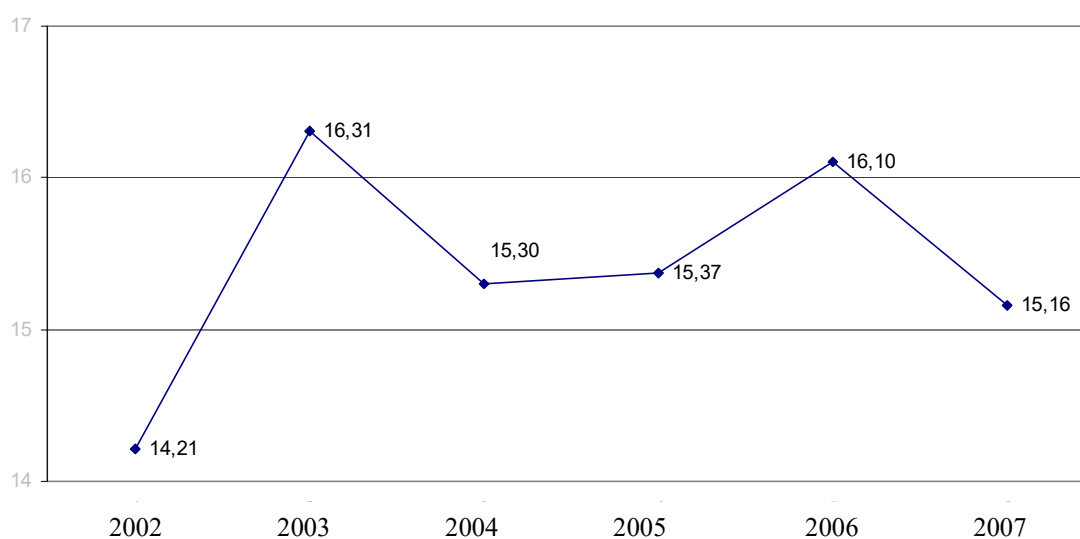


GRÁFICO 1 – Taxa anual de abandono escolar em 1 ano para População de 15 a 17 anos de idade que freqüentava a escola no período inicial de 2002 a 2007.

Fonte: Microdados da Pesquisa Mensal de Emprego processados pelo CPS/FGV.

O gráfico 2, por sua vez, apresenta os dados de abandono escolar nas 6 regiões metropolitanas no Brasil. Também aqui é encontrada uma taxa média de abandono escolar alta: 15,24%. Para Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, tem-se um taxa de 16,41% de abandono escolar.

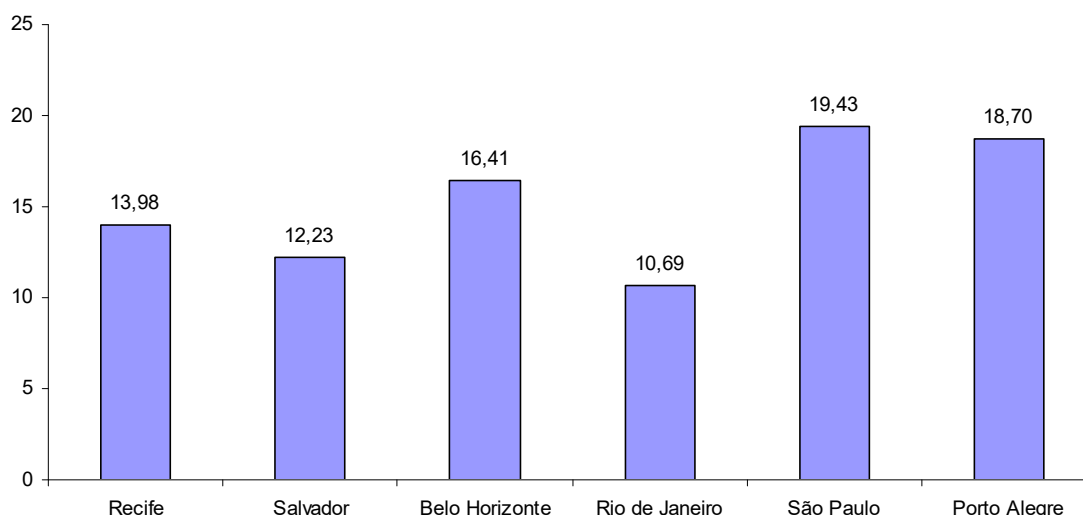


GRÁFICO 2 – Taxa anual de abandono escolar para População de 15 a 17 anos de idade que freqüentava a escola no período inicial por Regiões Metropolitanas. Período referência 2002 a 2007.

Fonte: Microdados da Pesquisa Mensal de Emprego processados pelo CPS/FGV.

Como algumas de suas outras conclusões, Neri (2009) destaca que Regiões Metropolitanas mais ricas e que oferecem mais oportunidades de emprego e renda tendem a atrair os jovens para fora da escola (para a evasão escolar). Para tanto, Neri (2009) destaca as mais altas taxas de evasão nas regiões mais ricas: São Paulo (19,43%) e Porto Alegre (18,70%).

Abandono e permanência escolares: Mahoe (2003)

Um outro trabalho analisado se refere à tese de doutorado de Mahoe (2003) na Universidade do Hawaí. Trata-se de uma análise da evasão escolar por meio de métodos estatísticos multinível aplicados a dados de *surveys* norte-americanos numa abordagem longitudinal. O objetivo do autor é permitir a compreensão da evasão escolar por meio da maior compreensão dos fatores de permanência escolar. Nessa análise, o autor oferece algumas contribuições também para o entendimento dos conceitos de transição e de inserção.

Mahoe (2003) buscou adotar um novo método de abordagem ao focar a permanência escolar por meio de um estudo longitudinal modelado estatisticamente em

multinível com a finalidade de compreender a permanência de estudantes na educação secundária. Como questão, a pesquisa investiga a influência do nível-estudante e do nível-escola sobre a decisão de permanecer na escola média e completá-la. O estudo se desdobra em duas fases: a 1ª. fase de permanência, anterior, equivalente aos dois primeiros anos do secundário (9º. ao 10º. anos) e a 2ª. fase de permanência, equivalente ao 11º. e 12º. anos.

Considera esta uma nova perspectiva de exame da questão da evasão, principalmente devido ao fato que os percentuais de sucesso escolar em sua base de dados compreendem a maioria dos casos. Pretende assim compreender melhor o que dá "certo" na permanência e sucesso escolar e, por tabela, aumentar o percentual daqueles que permanecem, reduzindo o nível de evasão.

O método de análise busca determinar os fatores ou causas que influenciam as decisões dos estudantes de permanecerem na escola (MAHOE, 2003, p.20), por métodos multinível (Modelamento Linear Hierárquico – variáveis contínuas; Modelos Multinomiais para variáveis discretas) os quais permitem aos pesquisadores examinar simultaneamente as influências das variáveis individuais e variáveis sociais e escolares sobre a decisão do estudante de permanecer ou não na escola. Mahoe usa o estudo longitudinal acompanhando as experiências de estudantes do oitavo ano em sua passagem para a escola média, individualmente tomados, bem como nos dados estatísticos dos processos escolares durante um período de 4 anos, com o objetivo de garantir a consistência dos resultados.

Desse modo, o autor busca combinar as perspectivas teóricas individual com a sociológica sobre evasão, ao investigar as relações entre a decisão de abandonar ou permanecer e as variáveis referentes aos níveis individual e escolar (processos).

Segundo o autor, o modelo conceitual de análise (estatística) da permanência na escola média americana consiste:

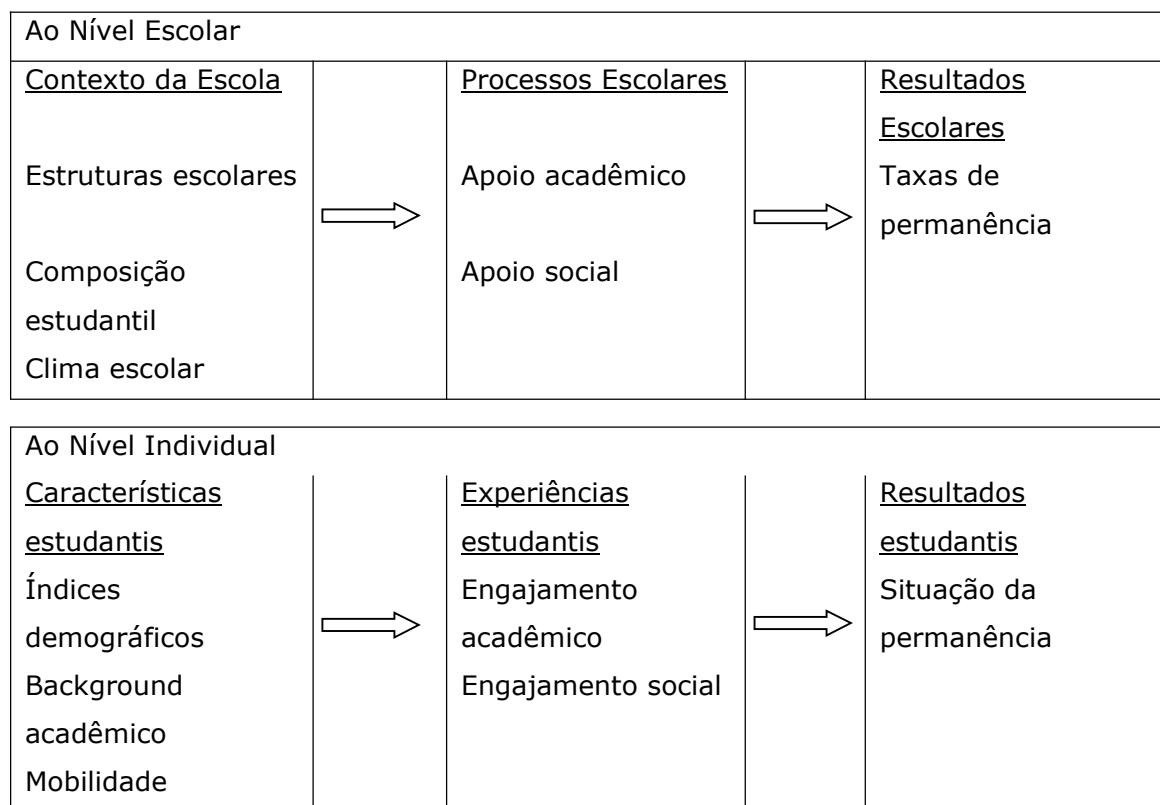


FIGURA 2 - Modelo conceitual de análise (estatística) da permanência de Mahoe (2003).

Fonte: Extraída de Mahoe (2003, p.24).

Seu problema centra-se nas deficiências da educação secundária americana - exemplo do relatório "Nação USA em Risco" do *The National Commission on Excellence in Education's (NCEE)*, de 1983. Esse relatório indica que a educação média americana não prepara seu estudante nem para o mundo do trabalho nem para o ensino superior. Tal limitação também conduz muitos à dependência de programas e serviços públicos de bem-estar social.

Após situar o problema nos governos Reagan (1981-1988) e Bush (1989-1993), Mahoe (2003) destaca que 85% dos alunos permanecem na escola e são diplomados (NCES, 2001), enquanto outros autores estimam que menos que 75% completam a escolaridade média nos EUA (McWhirter *et al.*, 1998)¹⁸¹.

¹⁸¹ McWHIRTER, J. J.; McWHIRTER, B. T.; McWHIRTER, A. M.; McWHIRTER, E. H. *At-risk youth: a comprehensive response for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1998.

O autor foca na população de estudantes que persistem na escola e são diplomados, ao invés do método tradicional, de se focar na minoria evadida. Sua amostra longitudinal foi obtida do *National Education Longitudinal Study of 1988* (NELS:88).

Do ponto de vista teórico aponta que há duas perspectivas de análise da permanência escolar: a psicológica, ou de nível individual, perspectiva que inclui a literatura sobre evasão na escola média e sobre a permanência na educação superior. Na perspectiva sociológica, ou do nível da escola, foca-se em como as estruturas organizacionais e os processos escolares ou outros contribuem para os resultados de permanência na escola.

Nas teorias de perspectiva individual o autor cita: *teoria sobre a saída de indivíduos de instituições de ensino superior; teoria da evasão como um processo de desengajamento (pessoal)*. Na perspectiva sociológica: *teorias estrutural-funcionalistas; teorias sociológicas suportadas por métodos estatísticos – longitudinais ou transversais*.

Para o autor um conjunto de variáveis está comumente presente associadas às taxas de evasão analisadas: 1) descrição da população de estudantes; 2) estruturas e organizações escolares; 3) recursos escolares disponíveis. É comum correlacionar a evasão com: NSE¹⁸², background familiar e social; localização da escola (rural, urbana; capital, interior); existência de programas públicos e locais de redução da evasão.

Ele cita autores que abordam teorias sobre evasão que tratam do problema até o 12º ano de formação média, tanto de cunho mais individual quanto mais social.

Analisa ainda teorias que discutem a transição da escola fundamental para a escola média, igualmente, padrão individual/social. As principais características dessa transição são, do ponto de vista social:

1. A transição escola-escola é crítica para adolescentes;
2. Interrompe o padrão normal de vida da pessoa;
3. Introduz o aluno a dois tipos descontínuos de escolas, tanto organizacional quanto socialmente;
4. O desengajamento estudantil é fator preponderante nessa transição escola-escola;

Os resultados da pesquisa de Mahoe destacam que quanto ao engajamento, a mais forte variável de permanência individual, indica que um estudante com baixa

¹⁸² Nível Sócioeconômico.

expectativa de concluir a 1ª. fase de permanência, até o 10º. ano, tem 90 vezes mais chances de abandonar a escola média que nela permanecer.

Dentre as variáveis sociais, não se confirmou relevância estatística dos fatores gênero e etnia sobre a evasão X permanência. Contudo, estudantes oriundos de famílias de alto NSE têm uma probabilidade de 1.4 vezes maior de diplomar-se que evadir-se. No caso do *background* acadêmico, alunos que foram reprovados, portadores de fatores de risco escolar ou social e com poucas expectativas de desempenho positivo no 8º. ano têm, respectivamente, chances maiores de evadir-se que diplomar-se equivalentes a 1.6, 1.2 e 1.3. Mudar de escola aumenta a chance de evadir-se em cerca de 1.8 vezes. Mais de uma mudança de escola, aumenta a probabilidade para 2.9, sendo que a mudança de domicílio aumenta a chance de evasão em 2.8.

Estudantes com baixa expectativa de diplomar-se têm 1.9 chances de ficar retido na escola que concluir o 12º. ano.

As variáveis de engajamento social são um pouco confusas quanto a explicar a permanência na escola média, segundo o autor. São variáveis tais como: absenteísmo, clima social, disciplina.

Contrariamente ao sumário acima, (como no caso de gênero), a variável mau-comportamento e percepção de escola-segura não têm relevância estatística para explicar a permanência escolar no estudo de Mahoe.

O autor elenca ainda os autores que discutem as variáveis referentes ao efeito-escola.

O autor conclui que

enquanto a permanência de estudantes parece ser mais influenciada por fatores ao nível do indivíduo (ex. demográficos, experiências escolares prévias, engajamento social e econômico), [o] estudo proveu indícios de que algumas variáveis ao nível da escola também influenciam a permanência escolar. Em sua maioria, elas envolvem contextos e estruturas (ex. público, baixo NSE) (MAHOE, 2003, p.137, tradução nossa).

O autor destaca ainda que novos caminhos para aumentar os índices de permanência escolar descobertos por novas análises providenciarão melhores condições de atendimento aos estudantes e redução da evasão escolar.

Por fim, Mahoe (2003) destaca que as pesquisas teóricas e empíricas sobre a permanência escolar, evasão, transição e efeitos-escola, complementam-se umas às outras. Desse modo, pode-se dizer que as análises e variáveis presentes em um estudo podem contribuir para a compreensão de outra investigação.

Abandono e permanência escolares: Tribunal de Contas da União (TCU, 2012) e a evasão na RFEP

O Tribunal de Contas da União (TCU, 2012, p.1), entre agosto de 2011 e abril de 2012, promoveu uma auditoria operacional na RFEP e que teve como objetivo "*avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais)*". Esta Rede Federal de Ensino Profissional é formada preponderantemente por 38 Institutos Federais espalhados por todas as regiões do país.

Um dos cinco objetivos da auditoria era avaliar a "caracterização da evasão e medidas para reduzi-la" nos Institutos Federais.

Para levantamento de dados, os auditores do TCU utilizaram o Software Stata, bem como os dados administrativos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), de ciclos de matrícula encerrados até 2011, e os dados do Censo da Educação Superior de 2009.

Como parâmetros legais de análise, os auditores usaram, dentre outros documentos legais, o Plano Nacional de Educação (2011–2020) que estipula, no item 11.10, uma taxa de conclusão para a Educação Média (Profissional) até 2020 de 90% e uma taxa de conclusão de 80% para os Institutos Federais¹⁸³.

O TCU adota também como parâmetros os seguintes números de conclusão escolar em nível nacional: **46,8% para o médio integrado**, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo.

¹⁸³ Termo de Acordo de Metas entre Governo e IFES.

Evasão na RFEP (TCU, 2012)

A partir desse enquadramento, o TCU (2012), conforme a tabela abaixo, identificou as seguintes taxas de evasão nos Institutos Federais analisados.

TABELA 14 - Alunos Evadidos na RFEP, Em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subsequente Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de Ciclos de Matrícula*	287	1.544	483	163	107	739
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	16.066	3.084	2.538	21.762
Percentual de Evadidos	24,0%	18,9%	6,4%	8,7%	4,0%	5,8%
Percentual de Alunos em Curso	37,9%	49,3%	44,4%	64,5%	68,1%	50,8%
Percentual de Concluintes	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: Extraído de TCU (2012). Dados brutos extraídos do SISTEC.

* Ciclos de Matrícula representa uma agregação de cursos: por exemplo, o ciclo de matrícula do curso médio integrado de química de determinado campus abrange todos os cursos (diurnos, noturnos, integrais e a distância) médios integrados de química ministrado nesse campus.

O TCU (2012) calculou as taxas de Alunos Evadidos, Alunos em Curso e Alunos Concluintes a partir dos dados do Sistec. De acordo com a tabela acima, os cursos com pior situação, ou seja, com maiores taxas de evasão, são os de nível médio: principalmente cursos de Proeja (24%) e cursos Médios Subsequentes (aprox. 19%).

Os técnicos do TCU (2012) observam que para a avaliação da evasão faz-se necessário acompanhar não somente as taxas e indicadores de evasão, mas também indicadores de retenção e de conclusão. Para os auditores, o grande número de alunos "em curso" sugere que devem ser analisados os padrões de retenção ou atraso estudantil para estes alunos. O pressuposto é aquele no qual alunos com maior nível de atraso escolar são mais propensos a evadir-se.

Retenção na RFEP (TCU, 2012)

No caso da retenção escolar, conforme tabela do TCU (2012) abaixo, pode-se observar que ocorre a RFEP uma retenção moderada, de até um ano, é a regra para para todos os cursos. Os cursos Subsequentes Médios que já apresentam as maiores taxas de evasão (18,9%), apresentam também altas taxas de retenção de um ano e de dois anos 65,8% e 30,2%, respectivamente.

TABELA 15 – Alunos em retenção na RFEP por diferentes prazos e diferentes cursos, de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011.

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subsequente e Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de alunos com retenção	2.217	29.541	7.137	1.990	1.728	11.060
Quantidade de alunos com retenção de até 1 ano	1.723 (77,8%)	19.445 (65,8%)	5.894 (82,6%)	1.133 (56,9%)	957 (55,4%)	6.922 (62,6%)
Quantidade de alunos com retenção entre 1 e 2 anos	8.915 (30,2%)	8.915 (30,2%)	986 (13,8%)	583 (29,3%)	450 (26,0%)	2.643 (23,9%)
Quantidade de alunos com retenção entre 2 e 3 anos	781 (2,6%)	781 (2,6%)	230 (3,2%)	121 (6,1%)	295 (17,1%)	942 (8,5%)
Quantidade de alunos com retenção de mais de 3 anos	400 (1,4%)	400 (1,4%)	27 (0,4%)	153 (7,7%)	26 (1,5%)	553 (5,0%)

Fonte: Extraído de TCU (2012). Dados brutos extraídos do SISTEC.

É elevadíssima a taxa de retenção de um ano dos alunos dos cursos integrados de Nível Médio: 82,6%.

CONCLUSÃO na RFEP (TCU, 2012)

A tabela a seguir apresenta as taxas de conclusão na RFEP no âmbito nacional nas grandes regiões do país.

TABELA 16 – Taxa de conclusão RFEP de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011, Nacional e por Regiões.

	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subsequente e Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Nacional	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%
Nordeste	38,1%	25,9%	49,2%	18,2%	13,5%	53,1%
Norte	31,6%	14,5%	34,0%	29,3%	52,9%	20,9%
Centro-Oeste	39,9%	39,3%	54,6%	6,8%	-*	30,2%
Sudeste	41,9%	45,1%	48,7%	29,0%	41,1%	37,7%
Sul	38,0%	38,2%	43,5%	74,1%	-*	27,3%

Fonte: Extraído de TCU (2012). Dados brutos extraídos do SISTEC.

Pode-se observar pela tabela de conclusão que são muito baixas as taxas de conclusão nos cursos técnicos de Nível Médio na RFEP, tanto no Brasil quanto na Região Sudeste. A RFEP está muito longe ainda de alcançar os 80% de taxa de conclusão escolar previstos em acordo entre a IFES e o governo (MEC).

Motivos de evasão na RFEP (TCU, 2012)

A auditoria do TCU (2012) buscou identificar ainda causas da evasão na RFEP. Nesse sentido, segundo o TCU (2012), os motivos que têm conduzido a essas taxas de evasão escolar são:

- pobre desempenho acadêmico (RUMBERGER & LIM, 2008);
- características socioeconômicas das famílias dos estudantes: pobreza, composição étnica das famílias e famílias sustentadas por um único adulto (NERI, 2009);
- para 80% dos professores, déficits educacionais dos alunos na entrada no curso provocam dificuldade de aprendizado dos conteúdos do curso;
- cursos técnicos altamente especializados, de duração longa (entre 2 e 4 anos em média), e que exigem conhecimentos sofisticados dos alunos e vocação para o estudo, contribuem para a evasão escolar;
- muitos alunos deixam a escola quando finalizam o Ensino Médio na RFEP, sem concluir sua formação profissionalizante.

Este último dado é interessante e de interesse para esta tese: diz respeito ao achado de que em cursos médios integral e concomitante, o TCU (2012) identificou que muitos alunos utilizam os Institutos como trampolim para ascender ao nível superior. Isto é dito com base em depoimentos de grupos focais, mas não foram apresentados dados quantitativos que dimensionassem essa evasão escola-escola ou transição por meio de evasão do Ensino Médio Profissional para o Ensino Superior.

Como medidas de combate à evasão, o TCU (2012, p.17) aponta para duas medidas centrais: a) "processos de diagnóstico ou inteligência, com a finalidade de identificar os problemas de evasão com dados em nível dos alunos e das respectivas escolas; b) intervenções focalizadas em alunos detectados como de maior probabilidade de evadir-se" (TCU, 2012, p.17).

Essas medidas principais, se desdobrariam em outras ações, tais como:

- formação de bancos de dados longitudinais (ou de painel) sobre os estudantes, contendo todas as variáveis fundamentais para o combate e a prevenção da evasão escolar;
- adoção de indicadores de desempenho, como o acordo de gestão de metas e compromissos em que a SETEC/MEC celebra com cada um dos Institutos

Federais para alcançar meta mínima de 80% de conclusão escolar por Instituição até o ano de 2016, e de, no mínimo, 70% até o ano de 2013.

Recomendações obrigatórias do TCU (2012) para a SETEC/MEC e para a RFEP no campo do combate e prevenção da evasão nos Institutos Federais

O Tribunal de Contas da União determinou à SETEC/MEC e à RFEP que instituíam um plano voltado ao combate e prevenção da evasão na Rede Federal de Educação Profissional e que contemple as seguintes medidas nos Institutos Federais:

- levantar dados sobre variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão;
- inserir nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc);
- promover a assistência estudantil voltada ao atendimento de alunos com risco de evasão;
- dar garantias de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi;
- fomentar a participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores.

Com essas recomendações mandatórias, o TCU (2012) espera, a partir da implementação da recomendação proposta, aperfeiçoar o processo de detecção das causas da evasão e promover o combate a este problema, tanto no presente, quanto no futuro.

3.5 Ponderações sobre a revisão bibliográfica

Nesta seção, duas perguntas são colocadas:

1. A evasão pode ser considerada uma transição?
2. Os fatores de permanência e os fatores de evasão são importantes para se compreender a transição da escola para o trabalho?

Se as respostas a essas questões são positivas, como se dão as relações entre as causas de permanência e as causas de evasão, de um lado, e as causas ou padrões de transição escola-trabalho, de outro?

Ao re-analisar os textos sobre evasão, bem como teorias, metodologias e objetivos específicos dos projetos nos quais se tem participação, foi possível observar vários exemplos da estreita proximidade entre evasão da escola, transição e inserção no mundo do trabalho.

A partir das considerações apresentadas por diversos trabalhos científicos no corpo desse texto, como resposta à primeira das três questões acima, pode-se afirmar com base nos diversos autores examinados que a evasão pode ser considerada como uma transição.

Quanto a segunda e terceira perguntas, diversos autores listados nesse texto discutem não apenas a relação entre fatores ou causas de permanência e os fatores de evasão, mas também enumeram muitos deles como fatores comuns também ao sucesso ou insucesso no processo de transição ao mundo do trabalho.

Portanto, os motivos alegados para a evasão são importantes para se compreender a transição da escola para o trabalho. Da mesma forma, os autores (Cf. MAHOE, 2003) demonstram e, nesse sentido, se pode asseverar que existem relações perceptíveis e mensuráveis estatisticamente entre as causas de permanência e as causas de evasão, de um lado, e as de transição escola-trabalho, de outro; entre o próprio processo de evasão como partida para o mundo do trabalho e este como destino de um aluno que não necessariamente é um fracassado, pois, conforme Frazão (2011)¹⁸⁴, o aluno pode estar fazendo sua evasão (mais apropriadamente denominada *transição*) para ser bem-sucedido no mundo do empreendedorismo – um abandono ou evasão positivos, a partir de certas perspectivas. Nesse sentido, para o autor, as intenções empreendedoras do aluno no mundo do trabalho podem antecipar suas intenções de abandono acadêmico.

Por fim, noutro aspecto, a partir das entrevistas em Portugal e da análise de muitos trabalhos científicos sobre o tema, concluiu-se que as contribuições do debate qualificação X competência no campo da Sociologia são muito importantes quando se pretende discutir transição do jovem da escola para o mundo do trabalho – as

¹⁸⁴ O Prof. Dr. Lourenço Frazão foi entrevistado por nós em 2009, na cidade de Lisboa, Portugal, como etapa para a compilação da Pesquisa de Estado da Questão, parte de nosso plano de trabalho em Porto, Portugal. Foi aluno de doutoramento do Prof. Dr. Eduardo Álvaro do Carmo Figueira. Escreveu a tese: FRAZÃO, L. C. As intenções empreendedoras como preditores das intenções de abandono acadêmico: um estudo exploratório (Doutorado em Sociologia). Universidade de Évora, Lisboa, Portugal. Março de 2011. Não tive ainda acesso a essa obra.

multifacetadas relações com os saberes e com as ocupações, empregos e trabalhos nessa transição.

Em uma análise geral de todas as obras analisadas na pesquisa de estado da questão, pode-se afirmar que embora os estudos existentes no Brasil focalizem a formação dos jovens e sua inserção no mercado de trabalho, poucos são os que examinam a escola técnica e profissional de nível médio, a RFEP e a transição de jovens da Escola Profissional para o mundo do (mercado de) trabalho. O de maior relevância é o do MEC (2009). Este, por sua vez, reiteradas vezes destaca a carência de estudos na área e a necessidade de pesquisas mais aprofundadas, continuadas e longitudinais.

Igualmente, o problema da evasão continua resistente à análise e à interpretação, devido às dificuldades inerentes ao acompanhamento de uma juventude que já não mais está no seio da escola, nem tampouco deseja, por vezes, ser encontrada e indagada acerca de suas razões de abandono ou evasão, destinos, potencialidades, limitações e sentimentos.

A revisão de literatura identificou que, no campo da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil, são poucos os estudos amostrais realizados com fontes primárias e que têm focado no abandono/permanência escolares, bem como na transição de jovens da Educação Média e Profissional para o mundo do trabalho.

Para finalizar, a relação entre a escola e o trabalho e a transição daquela para o mundo do (mercado de) trabalho, bem como a abordagem sobre aquela parcela da juventude que não consegue fazer a transição (os alunos que incidem em evasão), constituem um problema agudo, tanto para o Estado, quanto para o capital e o trabalho, trazendo em seu bojo a necessidade de abordá-lo tanto do ponto de vista escolar quanto laboral em novas pesquisas científicas.

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO MÉDIA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

4.1 O universo das Redes de Educação Profissional no Brasil:

Nesta seção, são apresentados alguns dados importantes que definem os universos da Educação Geral e da Educação Profissional no Brasil, em especial a Rede Federal de Educação Profissional (RFEP).

Educação Geral e Profissional no Brasil: estrutura e funcionamento

De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2011; 2012), o Brasil tem 194.932 estabelecimentos de ensino na Educação Básica do país, onde estão matriculados 50.972.619 estudantes. 43.053.942 (84,5%) estão matriculados em escolas públicas e 7.918.677 (15,5%) em privadas.

As Redes Municipais são responsáveis por quase metade do total das matrículas (45,7%), o equivalente a 23.312.980 alunos, seguida da Rede Estadual que tem 38,2% do total, 19.483.910 alunos.

No Ensino Médio, os quantitativos de matrículas e a população residente estão registradas na tabela 17.

TABELA 17 – Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 Anos de Idade – Brasil. 2007-2011.

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...
$\Delta\%$ 2010/2011	0,5	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2011 (Dados do Universo).

- Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

A tabela abaixo apresenta a porcentagem de alunos que concluíram em 2011 o Ensino Fundamental aos 16 anos de idade, bem como o percentual dos que finalizaram a Educação Básica, ou seja, o 3º ano do Ensino Médio, aos 19 anos (com uma tolerância de distorção idade-série de dois anos).

TABELA 18 - Taxa de conclusão do Ensino Fundamental, aos 16 anos, e do Ensino Médio, aos 19 anos, e as metas do Todos Pela Educação (em %) - Brasil e regiões brasileiras.

Brasil e Regiões	Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	Observado em 2011 (INEP)	Meta de 2011	Intervalo de Confiança		Observado em 2011 (INEP)	Meta de 2011	Intervalo de Confiança	
			Inferior	Superior			Inferior	Superior
Brasil	64,9	72,9	63,6	66,2	51,1	53,6	49,7	52,5
Norte	52,7	62,8	49,5	56	35,1	41,3	32,1	38,1
Nordeste	53,6	61,1	51,4	55,8	41,4	39,5	39,1	43,7
Sudeste*	74,1	80,9	71,8	76,4	59,1	62,9	56,6	61,6
Sul	69,9	79,6	67	72,8	55,8	62,3	52,2	59,4
Centro-Oeste	74,3	74,1	70,6	78	58,4	53	54,2	62,5

Fonte: IBGE – Pnad 2011. Extraído de Todos Pela Educação (2012, p.44).


* O Estado de Minas Gerais, onde é realizada a presente tese de doutorado se localiza na Região Sudeste.

Quanto às taxas de conclusão escolar no Ensino fundamental e no Ensino Médio no Brasil e por Regiões do país, como se pode observar no quadro anterior, vê-se que ao país falta muito o alcançar os 90% de conclusão escolar previsto no PNE (2011-2020) para o Ensino Médio geral.

A Educação Profissional de Nível Médio

Já a situação do ensino secundário (e profissional) no Brasil, em 2011, de acordo com os dados do INEP (2011; 2012), é descrito abaixo em números e taxas.

Na figura 3, pode ser ilustrado também um ponto fundamental: o sistema de educação profissional brasileiro não é terminal, permitindo que os alunos de EPT possam ir até o ponto final do sistema de pós-graduação educacional.

As setas  dentro da Figura 3 (VUE, 2012) indicam, em 2011 e 2012, as tendências de aumento, estabilidade ou redução das taxas de matrículas (INEP, 2011; 2012) na escola secundária (e Profissional) e em outras modalidades de ensino no Brasil em 2012.

O número total de matrículas em todos os níveis da educação básica no Brasil em 2011 é 50.972.619 (INEP, 2011; 2012). Comparando com 2007, o Mapa 2 (INEP, 2011; 2012) indica que a taxa total da Educação Básica para 2011 sofreu 1,13% de diminuição no número de matrículas, uma redução de 577.270 estudantes, atribuído pelo governo a uma estabilização do sistema educacional.

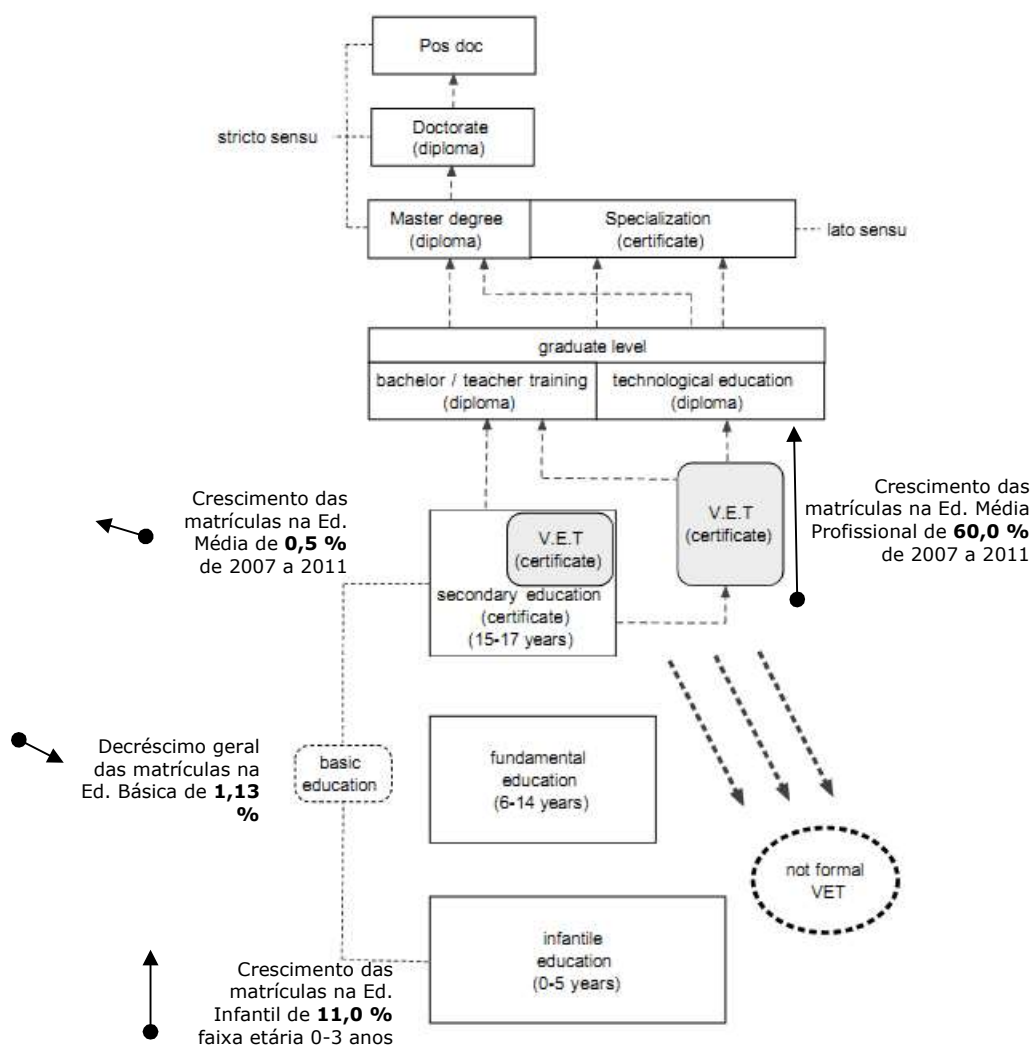


FIGURA 3 - Mapa de tendências do Sistema Educacional Brasileiro em 2011.

Fonte: Ministério da Educação Brasileiro (MEC). Censo da Educação Básica 2011 (INEP, 2011; 2012)*. Ilustração ampliada por Paixão (2013), a partir também de Dore Soares e Lüscher (2008).

Legenda: as setas ● indicam as tendências de crescimento, estabilidade e decréscimo* de matrículas na escola secundária (Profissional) e em outras modalidades de ensino no Brasil em 2012.

As matrículas de educação infantil de 2007-2011 sofreram um aumento de 11%, especialmente na educação pré-escolar que atende a crianças até aos 3 anos.

É possível também identificar certa estabilidade das matrículas no Secundário (2007 a 2011) porque a taxa de matrículas neste nível cresceu apenas 0,5%.

As instituições de EPT (Federal, Estadual e Redes de Educação Privadas), seus itinerários e o número de vagas no Brasil estão expandindo-se rapidamente estimuladas pelas políticas públicas federais e liberação de recursos, com base na expansão física e

organizacional das redes, em especial, nas áreas rurais. Isto ocorreu em três sucessivos governos brasileiros, a partir de 2003.

O Censo da Educação Básica 2011 (INEP, 2011; 2012), Mapa 2, confirma a trajetória de expansão da formação profissional no Brasil. O número de matrículas na EPT em 2007 aumentou de 780.162 para 1.250.900 em 2011: crescimento de 60%.

A tabela 19 estabelece com mais detalhes as taxas de crescimento da educação Profissional no Brasil no período de cinco anos.

TABELA 19 – Matrículas na Educação Profissional de nível médio por Setor Administrativo no Brasil – 2007-2011.

Ano	Educação Profissional de nível médio por Setor Administrativo				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Setor Privado
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
$\Delta\%$ 2010/2011	9,7	14,9	12,4	0,3	6,7

Fonte: MEC/Inep/Deed. Censo Escolar 2011. Notas:

1. Não inclui matrículas em turmas de cuidados complementares e atendimento educacional especializado (AEE).
2. O mesmo aluno pode ter mais de um registro.
3. Inclui número de matrículas nos cursos médios integrados técnicos.

Setor Privado	Setor Público (todas as redes)
46,5%	53,5%

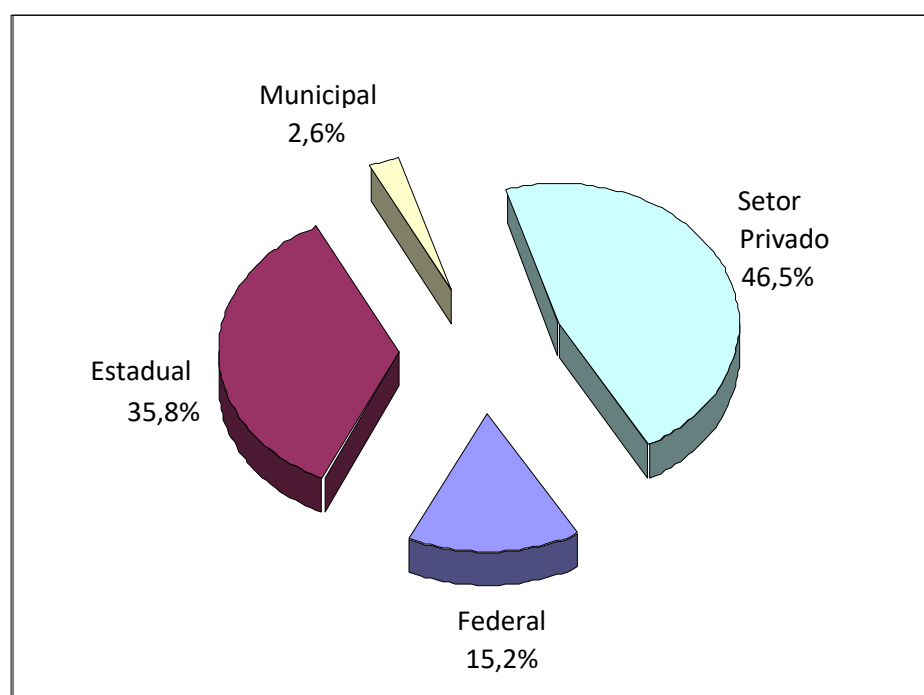


GRÁFICO 3 – Distribuição Relativa das matrículas de Educação Profissional de nível médio por Setor Administrativo no Brasil.

Fonte: MEC/Inep/Deed. Censo Escolar 2011. Ampliado por Paixão (2013).

O universo populacional N a que se refere as duas amostras (a de evadidos e a de diplomados) desta tese de doutorado, equivale, em 2010, a 18.154 alunos matriculados.

Em relação ao universo total das matrículas de alunos da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (189.988 estudantes), conforme tabela acima, o universo da população amostral da presente tese de doutorado equivale a 9,55% da população N nacional no ano de 2010.

4.2 Um histórico da Rede Federal de Educação Profissional: uma rede em rápida expansão

Neste capítulo¹⁸⁵ são discutidos elementos na história, na teoria e na prática que apontam para o **lugar da escola profissional e, em especial, do técnico de escolaridade média, na sociedade brasileira e em segmentos da produção industrial**, a partir da análise histórica de sua organização e de sua expansão no país.

Do ponto de vista da atuação prática e política do técnico, a história aqui retratada é ilustrada e enriquecida com dados empíricos de pesquisa de investigação anterior do doutorando (PAIXÃO, 2007) através de comentários e depoimentos de engenheiros do CREA-MG e da Fiat S.A.¹⁸⁶ acerca do lugar e do papel desempenhado pelos técnicos de escolaridade média.

Estes depoimentos estão intrinsecamente relacionados à temática da presente tese, a este capítulo e à concepção teórica da filosofia da práxis que indica a necessidade de se encarar as teses "teoria" e "prática" em sua contradição interna, mas, a despeito disso, não cair no erro de separá-las, artificialmente. Não fugir ao conflito teoria-prática, significa *manter a unidade* destas duas teses no bojo ou contexto de sua recíproca negação dialética nas relações sociais, para alcançar assim, sínteses melhores que emancipem o homem e não o escravizem ou alienem: a unidade na contradição dialética entre tese, antítese e síntese.

Espera-se que esse movimento, neste capítulo e neste texto, de se unir história sobre a criação e expansão da Educação Profissional no Brasil com a prática de técnicos em ambiente real, possa ser de utilidade para a apreensão do lugar dessa formação profissional tão importante no Brasil e no mundo, bem como para o entendimento de suas tendências vocacionais futuras.

¹⁸⁵ Doc ref.: 1241 COD V88 História da Educação Profissional no Brasil (redigido pelo doutorando - 2012/2013).

¹⁸⁶ A Fiat Automóveis S.A. é uma montadora multinacional de automóveis de origem italiana que tem fábricas no Brasil, desde a década de 1970. A fábrica da empresa que serviu de campo de pesquisa no qual o atual doutorando desenvolveu parte empírica de seu mestrado acadêmico se localiza na cidade de Betim, no Estado brasileiro de Minas Gerais - Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Elementos sobre a relação entre ciência, tecnologia e técnica: seu uso como instrumentos de humanização X opressão e desumanização

Entende-se que a história da Educação Profissional tem raízes arcaicas que vão muito além no passado da civilização ocidental e da organização dos homens em Estados Nacionais e sociedades como se observa de modo ubíquo na atualidade. Nesse sentido, considera-se importante convocar autor brasileiro que discute, com propriedade, não apenas a tecnologia e a técnica, mas também as suas relações com a ciência: o filósofo Álvaro Vieira Pinto¹⁸⁷, em diálogo com Freire¹⁸⁸ (1987). Este era reputado por "o mestre brasileiro", pelo educador Paulo Freire.

Vieira Pinto (PINTO, 2005) define *técnica* de uma forma interessante, como um

modo de ser humano que unifica a racionalidade objetiva da natureza à racionalidade subjetiva do homem [...]. A técnica, de qualquer tipo, constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo e exprime por essência a qualidade do homem, como o ser vivo, único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade de ação imensamente superior à qua caberia aos seus instrumentos inatos, os membros de que é dotado (PINTO, 2005, p.136, 137)

Para este autor (Op. Cit), tecnologia é a ciência da técnica, que se desenvolve como exigência social em tempo posterior da evolução humana, como as bases científico-teóricas que permitem não apenas a descrição, a explicação e a compreensão das técnicas, materiais, máquinas, processos, instrumentos etc., mas, para além, concebe a possibilidade da construção de uma epistemologia da técnica.

A tecnologia, neste sentido, é a teoria, o estudo e a discussão científica dos fundamentos sobre os quais repousam as técnicas individuais, suas interrelações, possibilidades e limites, em seu conjunto. Em sua estreita relação com a ciência, jamais inseparáveis, as novas tecnologias surgem, de um lado, a partir do desenvolvimento lógico de uma sociedade ao par de seu aperfeiçoamento em técnicas, materiais, máquinas, processos e instrumentos, e, de outro, a tecnologia advém da necessidade social e humana de enfrentar e superar obstáculos por meio da inventividade e da criação técnica e tecnológica. Nesse sentido, a técnica, a tecnologia e a ciência se reforçam mutuamente em seu processo de contínuo aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Para Vieira Pinto, a ciência está inextricavelmente vinculada à técnica e à tecnologia. Nessa interrelação, a ciência, para ele, pode ser definida como a "solução, em

¹⁸⁷ Álvaro Borges Vieira Pinto nasceu em 1909, na cidade de Campos (Rio de Janeiro, Brasil), e faleceu em 1987, foi médico de formação inicial, formado em 1932, físico, matemático e filósofo.

¹⁸⁸ Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, em 1921, e faleceu em 1997. Filósofo, é considerado um dos maiores educadores brasileiros, reconhecido no país e no mundo pela sua luta contra a opressão e por uma educação emancipadora.

forma de produção de conceitos e de utensílios, da contradição original do homem, a que o opõe à natureza, que necessita cada vez mais dominar para desenvolver, sempre condições sociais, sua essência humana" (PINTO, 2005, p.39, Sic).

Na continuação deste trecho de seu texto, Vieira Pinto destaca em seu livro que a humanidade "se maravilha" com suas obras e com a sua atual imensa capacidade de controlar e dominar a natureza por meio de técnicas e tecnologias. Não obstante, aquilo que maravilha também causa medo e serve de instrumento de dominação, de poder e de influência econômica e política: amplificando, por exemplo nas guerras e na opressão de homem sobre homem, o efeito nefasto da técnica, da tecnologia e da ciência, como cabeças, braços e pernas mecânicos e/ou remotos dos seres humanos.

Desse ponto de vista ético-político, Vieira Pinto destaca que a relação do homem com a tecnologia deve ser encarada sob dois pontos de vista: o do maravilhamento e o da dominação tecnológica.

No primeiro caso, o homem metropolitano se maravilha de ter a sua disposição inúmeros objetos tecnológicos que lhe facilitam a vida, e, deslumbra-se, com isso. Nesse processo há uma parte de utilitarismo e pragmatismo, e, de outra, de ilusão de viver em um mundo tecnológico ou *espetacnológico*¹⁸⁹.

Do ponto de vista da dominação, os países centrais e mais científica e tecnologicamente avançados se valem desse deslumbramento dos homens nas sociedades, em especial nos países menos desenvolvidos, para estabelecer, nas palavras do autor, relações do tipo metrópole-colônia. Para esse fim, estão sempre dispostos a estabelecer relações simbióticas com as elites dos países chamados periféricos, como estratégia para esvaziar a crítica dos grupos de intelectuais resistentes. Às elites desses países ditos periféricos, os líderes dos países centrais e mais tecnologicamente avançados, oferecem status quo privilegiado em troca da dominação que impingem aos povos colonizados.

Um ponto é central para Viera Pinto: a ciência, a tecnologia e a técnica não são más nem boas por si mesmas, mas o uso que o homem conscientemente faz delas é que é considerado opressor ou libertador, justo ou injusto, bom ou mau: enfim, é a práxis humana, quando avaliada e julgada em seus meios e objetivos, em suas contradições, é que determina o valor ético-político de si mesma, sendo o ponto central da discussão.

Para finalizar essa seção sobre os elementos da ciência, tecnologia e técnica X humanização, pode-se citar Freire e Gramsci como autores que apontam uma direção futura para a superação das contradições opressor-oprimido em que estão mergulhadas a maior parte das, senão todas, as sociedades humanas na atualidade. Na sequência, discute-se uma posição icônica de um autor que lhes é contrário.

¹⁸⁹ Lema da empresa Honda Automóveis S.A., quando do lançamento de seu carro CIVIC 9a. versão.

Tanto para Freire quanto para Gramsci, a mudança tem que começar "aqui e agora" a partir da consciência/práxis dos atores oprimidos. Ambos os autores valorizam muitíssimo o papel do educador e da formação/educação no processo de emancipação e libertação humanas.

Para Freire (1987, p.6), em sua *Pedagogia do Oprimido*, a superação da contradição entre opressores e oprimidos (a síntese esperada e possível) se dá na

luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si" [...]. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta o *ser menos*¹⁹⁰ (FREIRE, 1987, p.16, itálicos de Freire).

Negando a vingança, Freire acrescenta, na sequência, que esta

luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 1987, p.16, 17).

Para Gramsci, a superação das contradições opressor-oprimido se dará também pela educação das massas, na conformação de uma cultura elevada que não despreze o senso comum, e que conduza à conquista da hegemonia civil das massas populares, onde os homens não se oprimem ou são oprimidos: são livres. Para Gramsci, esse processo de emancipação e de conquista da hegemonia civil se dá pela práxis nas relações sociais concretas de indivíduos e grupos sociais **organizados** das sociedades civil e jurídica, com o intuito, de, pela negociação, busca de consenso e alianças, o alcançar o ser dirigente e a direção cultural, ético-política e econômica da sociedade.

Nesta tese, busca-se exemplificar esse alvo gramsciano por meio de sua proposta pedagógica para a escola, baseada na eliminação de toda forma de separação entre formação geral e formação profissional, na construção do ensino e da escola unitária.

Nesse sentido, quando Gramsci quer demonstrar as bases educacionais da formação de dirigentes e sua forma opressora de fazê-lo, ele cita o caso histórico da escola tradicional oligárquica em uma comparação com a escola profissional de sua época, onde

o aspecto mais paradoxal é que este novo tipo de escola [a tradicional] aparece e é considerada como democrática, enquanto que, ao contrário, ela não só está destinada a perpetuar as diferenças sociais, como também a cristalizá-las em formas chinesas [como vasos perenes de porcelana chinesa]. A escola tradicional tem sido oligárquica por estar destinada à

¹⁹⁰ Entende-se aqui "o ser menos" em contraposição ao "ser mais" de Freire, onde "ser mais" implica em ser humano livre, liberto e libertando-se, sempre em crescendo. Interpreta-se nesta tese, também, como um alvo freiriano possível, mas elevado, sempre a alcançar, de consciência ético-política, de humanização e de libertação do homem e da sociedade.

nova geração dos grupos dirigentes, destinada, por sua vez, a tornar-se [novamente] dirigente: mas não era oligárquica pelo modo de seu ensino¹⁹¹ (GRAMSCI, 1999, Tomo 4, caderno 12, p.379, tradução nossa).

Nesse sentido, para Gramsci, a superação da contradição entre opressores e oprimidos [a síntese esperada e possível], por sua vez, se dá, não por uma proposta de guilhotina para os membros das classes oligárquicas, mas sim, pela introdução de uma nova proposta e de um novo modelo de escola, unitária, que os ponha em contato e lhes permita dirigir-se uns aos outros como seres humanos iguais, que, em síntese, o são. Nesse sentido, para Gramsci,

não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores o que dá o selo [ou marca] social a um tipo de escola. O selo [ou marca] social é dado pelo fato de que cada grupo social tem seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar nestes estratos [sociais] uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. **Se se quer destruir esta trama**, é preciso, pois, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola (elementar-média) que conduza o jovem até o umbral da eleição profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar aquele que dirige (GRAMSCI, 1999, Tomo 4, caderno 12, p.379, grifos nossos, tradução nossa)

Não obstante a clara justiça dessas ideias, há autores que julgam que esses ideais não são apropriados ou possíveis. Como se a dificuldade de fazer o que é certo, fosse desculpa para a inação e justificativa para a manutenção de situações injustas e condenáveis ético-politicamente.

Um exemplo desta postura contrária à unificação entre a formação profissional e a formação geral vem de Castro (2005). Este, ao tratar do confronto entre teóricos no debate escola dualista X escola politécnica, e, ao interpretar erroneamente que Gramsci era o criador do conceito de "politecnicia", ele afirma que a unificação entre formação geral e formação profissional é contra-indicada porque

a oposição cerrada à reforma veio de um grupo de pesquisadores e professores de esquerda. Eles sempre ignoraram a natureza elitista do ensino técnico que estava sendo oferecido por quase todas as escolas técnicas. [...] o pai verdadeiro da politecnicia foi Gramsci, em fins da década de 1920 [...] um conceito de escola no qual o acadêmico e o profissionalizante, o estudo e o trabalho estão todos intrincados num processo inseparável (CASTRO, 2005, p.164-165).

Logo a seguir, Castro (2005) busca enumerar suas justificativas para contra-indicar a formação politécnica, porque, além de cara, em sua opinião de economista, é como se fosse um tipo de escola que ao unificar o ensino geral e o profissional

¹⁹¹ Entende-se que Gramsci diz isso, porque o ensino tradicional tinha qualidade, não sendo o pensador italiano contra a qualidade do ensino, mas sim, contra seu uso como instrumento de manutenção de um quadro social opressor e injusto para com as massas.

necessariamente tivesse que ter problemas com a evolução das técnicas, da ciência ou da tecnologia. Segundo ele,

há muitos problemas com a defesa da *politecnia*. Antes de tudo, ela foi concebida na década de 1920, antes de ocorrerem as **revoluções tecnológicas modernas**. Além disso, praticamente todos os sistemas de ensino técnico e profissionalizante do mundo se formaram depois disso e todos empreenderam **tentativas honestas de aproximar** mais o mundo do trabalho do mundo das escolas [Gramsci propõe mais que isso]. Porém, **o que é mais importante é que a politecnia é uma utopia**, já que não existe escola alguma no mundo que tenha adotado esse modelo em sua forma pura. Se quisermos dar uma olhada na realização mais concreta da politecnia na vida real, nos vem à mente a *comprehensive school* americana, ou as escolas politécnicas da antiga União Soviética, onde os alunos passavam as férias trabalhando em fábricas. Mas, nos dois casos, a pesquisa existente não mostra resultados muito animadores. As escolas secundárias americanas decepcionam em sua tentativa de dar um ofício aos alunos, e a experiência dos alunos russos com fábricas é ainda pior (CASTRO, 2005, p.165-167).

Ao avaliar os argumentos de Castro, pode-se observar que, em primeiro lugar, ele erra quanto à paternidade teórica do conceito de *politecnia*: não é conceito de Gramsci (1999), o qual construiu, em realidade, o conceito de *escola unitária*.

Quanto à questão do preço ou do custo social da implementação da unificação de ensino geral e profissional, este é um argumento importante, mas, pode-se argumentar, de outro lado, que é um argumento relativo, porque os ganhos de uma educação geral e profissional, ao formar mais qualificados e mais competentes trabalhadores tende a gerar mais retorno a longo prazo para um país. De outro lado, a formulação de uma política educacional e de desenvolvimento de um país não pode ser refém do fator custo, mas sim, aplicada com visão estratégica de longo prazo para formação de profissionais que auxiliem o país nos aspectos da inventividade, da inovação, da pesquisa, da produção e do desenvolvimento técnico, tecnológico e científico de um nação.

Um exemplo disso, de que o problema central não é dinheiro, é que o Brasil, à maneira de outros países, precisa aplicar muito mais dinheiro percentual do Produto Interno Bruto (PIB) na educação de seus cidadãos. No Brasil, esse processo está em discussão na arena política. No Congresso Nacional brasileiro, discute-se (junho de 2011) a ampliação para 10% da parte do PIB aplicado à Educação. Na atualidade são aplicados 5% do PIB. Se essa tendência se torna realidade, o Brasil saltará no ranking do atual 59º. lugar para a 6ª. posição entre 163 países desenvolvidos e em desenvolvimento (CIA, 2011).

Conforme última notícia no sítio *web* da Câmara dos Deputados, em 26 de junho 2012, este indicava um acordo feito entre o governo Dilma Roussef e a oposição que garantia o apoio do relator do projeto aos 10% do PIB. Pelo texto aprovado na Câmara Brasileira, o governo se compromete a investir pelo menos 7% do PIB na área da

Educação nos primeiros cinco anos de vigência do plano e 10% ao final de dez anos. Esta proposta segue agora para o Senado. Recentemente surgiu a questão de aplicar os recursos dos *royalties* do petróleo (o pré-sal) totalmente em educação.

Em uma analogia com outros países, medidas de pesado investimento em Educação por um país, tais como EUA, Coréia do Sul, Japão, Finlândia, Austrália etc., aliadas à boa gestão do erário, já demonstraram que essa posição estratégica pela Educação foi decisiva para transformar esses países em nações desenvolvidas, a partir de uma força de trabalho competitiva e dinâmica.

Ao tentar opor-se à unificação da educação profissional com a geral, outros pontos fracos dos argumentos de Castro são: 1) a não atualidade da proposta de *politecnia*, baseada na ideia de que os **sistemas de ensino técnico** e as **revoluções tecnológicas modernas** surgiram depois de Gramsci, após a década de 1920; 2) que a ***politecnia é uma utopia***; 3) que nunca foi aplicada na **forma pura**, e, 4) onde foi aplicada, EUA e antiga União Soviética, a *politecnia* não funcionou.

Diante das assertivas de Castro, como reflexão, pode-se argumentar que o que define a precisão, consistência e a atualidade de uma teoria científica não são eventos históricos externos a ela; noutro aspecto, o argumento de ela ser uma utopia, não se sustenta, quer porque pouco aplicada, quer por que mal aplicada, uma vez que não são esses os critérios mais apropriados para se definir se a teoria é adequada ou não ao desenvolvimento de um país.

Além disso, o sistema capitalista é hegemônico na atualidade e seus agentes não se interessam em prover educação geral e profissional (numa só estrutura educacional) de qualidade, pública e gratuita a toda população. Quanto a um outro argumento, do ponto de vista formal, nenhum modelo (educacional) é aplicado em sua "forma pura", sendo que esse fato não desmerece um sistema teórico.

Por fim, pode-se dizer que nem os EUA, nem a URSS, são exemplos apropriados para se rejeitar o conceito da *politecnia*, porque, no caso dos EUA, destes não se espera que demonstrem maior interesse em unificar ensino geral e profissional, principalmente porque é uma sociedade extremamente segmentada em inúmeros estratos sociais que, muitas vezes, sequer dialogam entre si. Na URSS, o problema é de outra ordem, aquele país confundiu *politecnia*, que é a busca de unificar a formação geral e a formação profissional em um só currículo e em uma só estrutura escolar e educacional, com o fazer e ensinar muitas técnicas de interesse basicamente fabril das indústrias soviéticas em expansão na Guerra Fria.

Ao pesar esses argumentos, entende-se pois que a indicação no sentido da unificação entre Educação Geral e Educação Profissional é um caminho mais libertário

para toda a humanidade e necessita ser melhor estudado e analisado em seus benefícios para o desenvolvimento do Brasil.

O lugar da Escola Profissional e do técnico na sociedade e na produção brasileiras

Para iniciar este capítulo, pode-se dizer que, na atualidade, há necessidade de que a Educação Profissional no Brasil seja mais amplamente discutida na sociedade civil por todos os atores envolvidos, não apenas pelos poderes públicos e por grupos restritos, com o fim de conceber a estrutura e a organização da Educação Profissional (de nível médio) no país, bem como elaborar e promulgar democraticamente os instrumentos jurídicos que visem reger as relações entre os usuários da escola com o Estado, a própria escola (profissional), o capital e com o mundo do trabalho.

Gramsci (1999) destaca esse ponto de vista quando assevera que, diferentemente de se multiplicar escolas profissionais, no ápice da democracia política, a...

tendência democrática, intrinsecamente, não apenas pode significar que um trabalhador desqualificado possa se tornar qualificado, senão que todo "cidadão" pode tornar-se "governante" e que a sociedade o ponha, ainda que "abstratamente" em condições gerais de poder chegar a sê-lo; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consenso dos governados), assegurando a todo governado o aprendizado gratuito da capacidade e da preparação técnica geral necessárias ao alcance de tal objetivo (GRAMSCI, 1999, Tomo 4, Cadernos do Cárcere 12, p.379, tradução nossa)

Observa-se que na filosofia da práxis do pensador italiano Antonio Gramsci há um convite a todo homem para considerar uma nova concepção de sociedade, diferente da atual, que, em parte é descrita nas páginas seguintes, e que, seja baseada na igualdade entre os homens, na supressão das artificiais diferenças qualificacionais, e, acima de tudo, no alcance da emancipação ético-política de todos os cidadãos.

Elementos da história da Educação Profissional no Brasil e do técnico de escolaridade média

Esta seção está dividida em três partes: *na primeira*, busca-se retratar a história da Educação Profissional no Brasil. Esta linha histórica será interpolada com considerações que, entende-se, apropriadamente localizam e permitem a compreensão do lugar ocupado no passado e na atualidade pelos egressos do ensino técnico, sujeitos do presente doutoramento, bem como colocações que permitam compreender o lugar no tempo e no espaço das instituições relevantes para o presente projeto de pesquisa de doutorado.

Em *segundo momento*, dá-se relevo ao que se considera três grandes reformas da Educação Profissional no Brasil, a partir de 1997, duas, instituídas por decretos (BRASIL,

1997; 2004) e outra por lei (BRASIL, 2008b). Estas reformas afetaram essencialmente toda a forma como a Educação Profissional vinha sendo encarada até meados da década de 1990.

Por fim, na *terceira parte da seção*, a partir de dados empíricos da pesquisa de mestrado de Paixão (2007), são apresentados exemplos concretos da força relativa da classe ou da corporação dos técnicos de nível médio frente à indústria brasileira (metal-mecânica) e junto a um de seus conselhos representativos de classe: o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais (CREA-MG).

Esta análise histórica apresenta três ordens de limitação.

Seu escopo fica limitado, devido ao fato de não poder ser *extensiva* quanto poderia caso se dedicasse apenas ao tema da história da Educação Profissional. Desse modo, um trabalho de priorização precisou ser feito, enfatizando, em alguns momentos, por exemplo, aspectos da legislação atinentes ao estatuto jurídico que permite o exercício e o campo de atuação da profissão do técnico de nível médio.

Em segundo lugar, os limites deste capítulo são firmados na medida em que não se pretende fazer aqui um resgate histórico amplo da história da Educação Profissional, mas permitir a apreensão histórica e legal do que seja um técnico de Escolaridade Média, bem como sua relação necessária com algumas disciplinas, em especial a Engenharia.

Finalmente, busca-se vincular o presente levantamento histórico aos objetivos específicos da presente tese, implicando nova seleção de textos normativos, resguardada a obrigatoriedade lógica da presença de um grupo mínimo de textos essenciais. Por outro ângulo, igualmente devido aos objetivos específicos dessa pesquisa, foi enfatizada na história da Educação Profissional os elementos mais vinculados ao e pertinentes ao técnico de nível médio.

No que foi possível, buscou-se ampliar ao máximo o alcance da compreensão histórica sobre a Educação Profissional no Brasil, neste capítulo, em especial em respeito aos parceiros na Itália, Portugal, Alemanha e Espanha: a saber, que possam entender parte importante da Educação Brasileira.

História da Educação Profissional no Brasil

O levantar a história da Educação profissional no Brasil é entendido aqui como atividade complexa, estando seus resultados limitados frente à natureza difusa das informações contidas nos documentos e bibliografias compilados. Outra limitação importante, mas que interessa à presente tese, diz respeito à proposta de se analisar a história da Educação Profissional a partir do ponto de vista do lugar que as políticas públicas reservaram historicamente a essa modalidade educacional, a suas escolas, cursos e egressos.

Pretende-se, nesta seção, portanto, recontar a história da Educação Profissional no Brasil a partir de indagações, buscando contribuir com o restante do esforço de trabalho investido na tese, em especial, tendo como alvo o buscar respostas às seguintes questões:

- ✚ Que lugar estratégico e de atuação ocupacional é reservado ao egresso da Educação Profissional no Brasil em sua transição escola trabalho?
- ✚ Que formação, que (novas) competências e que tipo de requalificação o mundo do trabalho vem exigindo desse profissional e qual a relação dessas demandas com suas escolhas profissionais e sua transição escola trabalho?
- ✚ Que problemas o técnico enfrenta derivados do lugar na esfera produtiva que ocupa e quais as consequências que isso pode representar para sua formação e sua transição escola trabalho?
- ✚ Como e quando historicamente o egresso da Educação Profissional alcançou a liberdade de prosseguir estudos na Educação Superior – na formação tradicional generalista e longa?
- ✚ Qual o papel do Estado, das escolas de formação técnica, dos conselhos de classe, do capital e das organizações dos trabalhadores, em especial de seus dirigentes, nesse processo de localização histórica da Educação Profissional no Brasil e (do valor) de seu egresso?

Por esse ângulo, o objetivo dessa seção é lançar mão de algumas fontes históricas disponíveis, indagando a partir delas acerca do lugar historicamente reservado à Educação Profissional e ao técnico no decorrer dos séculos.

Nesta seção, não se pretende dar respostas extensivas a todas essas perguntas, mas sim contribuir para a reflexão sobre as mesmas.

Para iniciar, parte-se do momento em que o Parecer n. 29 (BRASIL, 2002a) destaca a posição estratégica dos Poderes Públicos no sentido de regular politicamente o processo de desenvolvimento científico e tecnológico com o fim de maximizar seus efeitos positivos e minimizar seus malefícios. Nesse campo, como se verá a seguir, ficam explícitas as dificuldades que o Estado tem para regular os interesses dos trabalhadores e do capital, principalmente devido ao fato que o primeiro age a partir dos movimentos sociais, dentre os quais aqueles advindos das forças políticas do empresariado, os quais têm prevalecido em todos os setores da economia, a saber, identifica-se a hegemonia do capital sobre as demais forças político-sociais. O Estado responde nem sempre com o devido equilíbrio a essa relação desigual de forças, mormente como mediador.

Este Parecer n. 29 (Op. Cit) aponta para um problema que ainda persiste nos dias atuais: a dicotomia acentuada entre as atividades instrumentais e aquelas de concepção. O problema é levantado e diz respeito a forte crítica dirigida a toda sociedade brasileira, em especial aos dirigentes do Estado, das instituições formativas, do empresariado, dos trabalhadores e da sociedade civil, como um todo, por dois motivos: a) pelo preconceito irracional dessa sociedade contra a Educação Profissional e contra as atividades

instrumentais, a despeito de sua essencialidade, e b) pela timidez dos dirigentes e pouca proatividade destes, mesmo quando a lei lhes facultava adotar posição diferente e não preconceituosa e omissa, por que não dizer, científica.

O relator loca essa postura desde os tempos de colônia portuguesa e as atribui a uma influência negativa de uma "uma herança colonial e escravista no tocante às relações sociais e, em especial, ao trabalho" (BRASIL, 2002a, p.4).

A educação técnica e tecnológica foram destinadas desde então aos "desfavorecidos pela sorte", com caráter moralista – de redução da vadiagem ou assistencialista –, ou economicista, destinada a prover sobrevivência, sendo as atividades e cursos acadêmicos destinados às "elites condutoras do País" (*ibidem*).

Contrariamente, os cursos longos, de Engenharia, Medicina, Direito, guardavam posição e *status*, como se não fossem profissionalizantes. Tal posição ilógica da sociedade é denunciada pelo parecerista, na medida em que aponta para o fato de que, a rigor, "após o ensino médio tudo é Educação Profissional." (BRASIL, 2002a, p.4).

O relator conclui que nos últimos dois séculos a educação para o trabalho continuou sendo entendida como formação profissional, fora do âmbito da elite intelectual, política e econômica, sendo tratada como "formação de mão de obra", ignorando um cérebro pensante e criativo por detrás ou à frente da mão que faz.

Continuando, da perspectiva formativa, a Educação no Brasil-Colônia não tinha ênfase na capacitação para o trabalho e sempre foi planejada para atender às necessidades e formar a elite governante portuguesa e brasileira, por todo o tempo em que estas mantiveram entre si interesse políticos comuns, monárquicos, plutocráticos e nada democráticos.

O ensino profissional na época tinha como objetivo central tirar crianças da rua e reduzir a marginalidade e criminalidade.

A partir do Brasil-Colônia, foi-se modificando lentamente a forma como o trabalho e a "formação" profissional na sociedade era concebida, sendo que se pode marcar um ponto de virada a partir dos últimos dois séculos, tendo como marco histórico o início da industrialização no Brasil.

Esta nova modalidade de educação profissional, diferente da imperial, conta na atualidade com mais de 200 anos de existência. Neste sentido, podem-se demarcar dois grandes períodos centenários de desenvolvimento da concepção e da organização da Educação Profissional no Brasil em relação à base produtiva preponderante em cada período. Nos primeiros 100 anos, tem-se uma educação profissional assistencialista pouco vinculada ao desenvolvimento do país, com uma *economia ainda eminentemente de base colonial, agro-exportadora e rural*. Em um segundo período centenário, a ênfase muda para uma educação profissional que começa a ser pensada, a partir do início do

Século XX, num contexto de capacitação para o trabalho ligado ao desenvolvimento do Brasil em uma *economia republicana cuja base produtiva é preponderante e crescentemente agro-industrial-exportadora e urbana*, bem mais autônoma e competitiva no cenário produtivo, industrial e econômico mundial.

Em recente parecer técnico, Parecer CNE/CEB¹⁹² n. 16 (BRASIL, 1999a), o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil (DCN), é possível identificar estes dois grandes períodos. Segundo o referido parecer, desde o período do Brasil-colônia até o Século XX, a Educação Profissional no Brasil tinha fundamentalmente um caráter assistencialista e objetivava circunstancialmente “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”.

Os primórdios do ensino profissional, conforme o parecer, remontam a uma ação governamental de 1809 do Príncipe Regente, o qual se tornaria Dom João VI e que, com a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras na colônia brasileira, criou o “Colégio das Fábricas”.

Na seqüência, o referido Parecer n.16 propõe a seguinte cronologia de criação de escolas profissionais no Século XIX:

- ✚ 1816 – criação da “Escola de Belas Artes”: visava articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos;
- ✚ 1840 – criadas dez “Casas de Educandos e Artífices” nas capitais provinciais com o objetivo de conter a criminalidade e a vagabundagem;
- ✚ 1854 – Decreto Imperial criava os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, com o fim de alfabetizar e treinar desvalidos em oficinas públicas e particulares em ação mediada pelo Juizado de Órfãos;
- ✚ 1858 – na capital – o Rio de Janeiro – foram criados os “Liceus de Artes e Ofícios”, sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas” com instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. Estes liceus também foram estruturados em Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886);
- ✚ 1861 – ainda no Brasil-Colônia, criou-se o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, onde formandos tinham preferência para ocupar cargos públicos nas Secretarias de Estado.

Desse modo, essa motivação assistencialista na criação de “escolas profissionais”, a saber, de um ensino profissional voltado para os menos favorecidos socialmente, perduraria até o início do Século XX, quando em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Neste ponto, entende-se, inicia-se o *segundo período centenário* relatado acima. A partir daí foram criadas escolas

¹⁹² CNE: Conselho Nacional de Educação. CEB: Conselho de Educação Básica. Ambos conselhos do Ministério da Educação do Brasil.

técnicas em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais, dentre outras, com o fim de atender ao incipiente, mas crescente desenvolvimento industrial, comercial e agrícola no país – estabelecendo assim o início de uma política pública educacional brasileira vinculada ao desenvolvimento social, produtivo, econômico e industrial do país.

Esse desenvolvimento produziu um aumento populacional nas cidades, de modo que em 1910, o Presidente da República, Nilo Peçanha, instalou em 10 Estados brasileiros 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”, de nível elementar, ainda destinadas “aos desfavorecidos da fortuna”, contudo mais voltadas para o ensino industrial e custeadas pelo Estado. Das razões do decreto, o presidente promulga que:

Considerando: que o aumento da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação: Decreta [...] (BRASIL, 1909, *sic*).

Estas escolas foram transformadas 68 anos depois nos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (BRASIL, 1978), e, posteriormente por lei (BRASIL, 2008b), nos IFES (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

Na esteira da crescente profissionalização e da expansão do ensino técnico, em 1920 a Câmara dos Deputados propôs a expansão do ensino profissional a todos, não apenas aos desvalidos da sorte.

Em 1932, na Reforma Francisco Campos foi organizado o ensino profissional comercial e se regulamentou a profissão de contador, profissional formado ainda sem acesso ao ensino superior. Nesta mesma data, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com a proposta da escola ativa, contribuiu muito para a formulação de políticas públicas educacionais para o país, defendendo uma Educação democrática para todos, com especializações humanísticas e técnicas “escolhidas” posteriormente, mas sem ainda, contudo, defender o fim da *dualidade estrutural* vigente a qual visava formar, por um lado intelectuais no nível de ensino secundário e trabalhadores, por outro, em ramos de Ensino Médio técnicos (crítica à dualidade escolar, cf. GRAMSCI, 1999).

Um avanço importante destacado pelo parecer n.16 (1999a) foi consagrado pela Constituição Federal (CF) de 1937 (BRASIL, 1937) na qual o então Presidente Getúlio Vargas outorgou e determinou como “primeiro dever de Estado” o provimento da Educação (pré)vocacional aqueles que não pudessem alcançá-la por meio da iniciativa privada. O artigo 129 da CF rezava ainda que as indústrias e sindicatos deveriam criar “escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”.

Esta determinação do Estado buscava atender ao crescimento industrial brasileiro que já se acelerara bastante na década de 1930.

O envolvimento do setor privado na formação profissional com subsídios do Estado veio a estabelecer no país os primórdios do que se chamaria de Sistema S: na ocasião, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI, e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Segundo o parecer n. 16 (Op. Cit, p.7) duas outras contribuições da Era Getúlio Vargas foram o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e a "Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial". O parecer traz como conclusão de todo movimento descrito acima que desta forma ocorreu a consolidação do ensino profissional no Brasil, *ainda que como educação de segunda categoria*.

A dualidade educação geral x educação profissional se perpetuava explicitamente com o suporte das Leis Orgânicas da Educação Nacional, as quais determinavam que o ensino secundário e normal deveriam "formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade" para a condução do país (BRASIL, 1942b, art.23). Já o objetivo do ensino profissional industrial era o de

atender: 1 - aos **interesses do trabalhador**, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana, 2 - aos **interesses das empresas**, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada **mão-de-obra**; 3 - aos **interesses da nação**, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1942a, art.3, grifos nossos).

Essa dualidade normativa preconizava ainda a dualidade estrutural, na medida em que havia dois ministérios diferentes para gerir cada um destes bastante distintos itinerários formativos.

Essa dualidade era tão severa que os alunos formados no ensino profissional não podiam continuar estudos no ensino superior. Somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) – Lei n. 4.024 – foram flexibilizadas essas dualidades na medida em que foi permitido aos concluintes de cursos profissionais o continuarem estudos acadêmicos nos nível superior, iniciando a quebra da barreira legal que promovia a separação entre o ensino tradicional e científico destinado às "elites condutoras do país" e o ensino destinado a "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte", considerados então menos aptos e pobres.

Um sobressalto no curso histórico do ensino profissional no Brasil ocorreu durante o Governo Militar do General Emílio Garrastazu Médici, quando da promulgação da Lei Federal n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) que preconizava a obrigatoriedade e generalização

do ensino profissional a todo o ensino de “segundo grau” da época, de maneira bastante autoritária. Esse ordenamento jurídico levou à desarticulação tanto da rede de educação profissional federal até então estabelecida quanto do ensino tradicional vigente desde o início do Século XX, produzindo vários efeitos nefastos: a desestruturação da rede de ensino técnico; a precarização do ensino tradicional nas esferas estadual e municipal; a precarização e a baixa qualidade do ensino técnico provido pela ensino de segundo grau à época.

Esta lei foi flexibilizada por outra lei da ditadura militar, a de n. 7.044 (BRASIL, 1982), promulgada pelo então presidente General João Figueiredo, a qual facultava aos estabelecimentos de ensino de segundo grau o prover ou não o ensino profissional em suas instalações educacionais.

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394 (BRASIL, 1996), a despeito da visão otimista do parecer 16 (BRASIL, 1999a) quando fala de seus avanços na superação da dualidade escolar, ao mesmo tempo, a seguir, defende a separação entre o ensino técnico e o ensino médio. Otimismo também expresso na ideia de que a nova lei traria uma nova e ampliada “integração” entre a educação geral e a profissional, quando na verdade esta LDBN promoveu uma integração parcial: na verdade, uma “articulação” entre Educação Geral e Educação Profissional.

Não obstante, a tentativa da legislação de integrar e articular esbarra em alguns capítulos e artigos da atual LDBN nos quais se observa a persistência da dualidade formativa (Educação Geral X Educação Profissional), onde esta última é destinada a ser desenvolvida em *instituições especializadas (Capítulo III)*, nesse caso, mantendo a dualidade espacial e institucional. Fica mantida também a dualidade normativa, na medida em que há dois capítulos, um, para a *Educação Profissional* e outro, para a *Educação Superior*. Esta dualidade normativa se consolida na dualidade estrutural e de gestão, na medida em que até os dias atuais há uma secretaria do MEC para tratar da *Educação Superior (SESU)* e outra, para a *Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)*, sendo que ambas possuem todo um quadro legislativo distinto que as regulamenta.

Ao partir do pressuposto de que, a rigor, “após o ensino médio tudo é Educação Profissional” (BRASIL, 2002a, p.4), logo, as duas modalidades de educação citadas acima são profissionalizantes. No caso do art. 39 da atual LDB, está caracterizada a articulação tecnologia/ educação geral; já no art. 43, por sua vez, fica estabelecido um distanciamento entre os elementos tecnologia/ educação geral, enfatizando a educação científica para a geração de tecnologia. Nesse sentido, na educação superior, cria-se a dualidade, uma vez que, após o ensino médio, como critério de acesso, surgem duas redes distintas de educação superior: a rede da Educação Profissional (e tecnológica) e a

rede da Educação Superior. Essa *dualidade* das redes também se expressa no nível *espacial*, por ensino ministrado em instituições fisicamente distintas. O mesmo ocorre na educação média: ensino médio separado do ensino técnico.

Lima Filho (1999, p.190), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPr), antigo CEFET-Pr, destaca essa dualidade quando afirma que o "Capítulo III da LDBN, que trata da educação profissional, abre espaço para a organização de um sistema paralelo, formalmente separado da estrutura regular de ensino".

Desse modo, este autor entende que a atual LDBN desvinculou a Educação Profissional do restante da Educação Nacional.

Reformas recentes da Educação Profissional no Brasil

Nesta seção apresentam-se três grandes reformas da Educação Profissional no Brasil, a partir de 1997, duas, instituídas por decretos (BRASIL, 1997; 2004) e outra por lei (BRASIL, 2008b). Estas reformas afetaram essencialmente toda a forma como a Educação Profissional vinha sendo encarada funcional e estruturalmente até meados da década de 1990.

A primeira se refere à reforma decorrente da promulgação do Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) pelo governo neo-liberal (PSDB¹⁹³) do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, também denominado *Governo FHC*. A segunda, ocorreu no governo de esquerda (PT¹⁹⁴) do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a qual reforma baseada no Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) neutralizou a maior parte das modificações propostas pelo Governo FHC, na reforma anterior. Por fim, o Governo Lula promulgou a Lei 11.892 (BRASIL, 2008b) que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES) anunciando uma profunda reforma funcional, organizacional e estrutural na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil.

A reforma do Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) – Governo FHC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN (BRASIL, 1996) – no *Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino)*, em seu *Capítulo II, Seção IV, Do Ensino Médio*, Art. 36, § 2º –, estabelece que "O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas." Foi esse trecho normativo que foi regulamentado pelo Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) e

¹⁹³ Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) é um partido político brasileiro. Foi fundado em 25 de junho de 1988.

¹⁹⁴ O Partido dos Trabalhadores (PT) é um partido político brasileiro e foi fundado em 1980. Tornou-se em poucos anos um dos maiores e mais destacados movimentos de esquerda na América do Sul e no mundo, em especial pelas realizações econômicas e sociais de relevo concretizadas nos dois mandatos do ex-presidente Lula. A atual presidente do Brasil, a Sra. Dilma Rousseff, pertence a este partido, compondo com Lula duas de suas figuras políticas do partido mais destacadas no cenário nacional e mundial.

pelo que o revogou, o Decreto 5.154 (BRASIL, 2004). O primeiro representando o final da "Era FHC", e, o segundo, o governo "Lula".

Historicamente, o Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) implantou a Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico. Em seu artigo 3º define a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. A educação técnica foi destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. A educação tecnológica habilitava para formação de nível superior na área tecnológica, sem citar pós-graduação, sendo destinada a egressos do ensino médio e técnico. O artigo 9º, por sua vez, previa a possibilidade de que, além dos professores, instrutores e monitores selecionados em função de sua experiência profissional, poderiam ministrar as disciplinas do currículo do ensino técnico. A separação entre educação geral e educação profissional fica regulamentada no artigo 5º, onde se lê que "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este".

A professora doutora Maria Rita N. S. Oliveira (OLIVEIRA, 2000) analisando os acertos e desacertos da nova proposta curricular para o Ensino Médio, Resolução n. 3 (BRASIL, 1998)¹⁹⁵, e sua relação com a referida reforma, a partir de dados de pesquisa, e, tendo vivenciado a reforma no interior do CEFET-MG, faz as seguintes considerações acerca dos efeitos do Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) sobre as escolas pesquisadas e sobre o novo lugar proposto para professores e técnicos egressos do ensino médio: a autora observa a relação existente entre as mudanças no setor produtivo e as novas exigências de formação e qualificação profissional; aponta para o descompasso entre o discurso oficial e a efetiva implantação da reforma; destaca que a resistência das escolas de EPT à Reforma do Ensino Técnico guardam relação com a percepção dos atores escolares de que essa proporia um ensino meramente instrumental, longe da educação tecnológica almejada; afirma que o parecer e o decreto

a despeito de todo o visível esforço de argumentação no sentido de que se estaria propondo uma escola unitária e tecnológica para todos, no contexto das novas características dos setores produtivo e de serviços, sobretudo pelas definições e procedimentos de organização e estruturação curricular propostos, não há como negar, *um ponto nevrálgico: o reforço à denominada dualidade estrutural, historicamente presente no Ensino Médio e que implica trajetórias escolares diferentes, hierarquizadas, de qualidade diferente, para clientela diversificadas, cujas diferenças não são, por certo, explicadas por competências que elas trazem, com base em critérios naturais e/ou de esforço e mérito individuais* (OLIVEIRA, 2000, p.46, itálico nosso).

A autora aponta ainda que a dualidade estrutural que implica em trajetórias escolares diferentes no Ensino Médio têm suas diferenças explicadas em realidade pela

¹⁹⁵ A resolução n. 3 (BRASIL, 1998), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

classe social de origem do aluno. Nesse sentido, o lugar e o caminho formativo do sujeito da educação média e profissional, a partir do parecer e do decreto, é melhor explicado pela classe social do aluno, onde as vertentes possíveis seriam uma formação cidadã e tecnológica para poucos, e outra formação, tecnicista e instrumental, para os demais: uma escola para dirigentes, outra, para dirigidos (GRAMSCI, 1999).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a EP de Nível Técnico – DCN

Como dito na introdução da norma, na esteira das mudanças trazidas pela LDB (BRASIL, 1996) e do Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) do governo FHC e do ex-ministro Paulo Renato Souza, foi organizada a Resolução n. 4 (BRASIL, 1999b) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Ela definiu 20 áreas profissionais e a carga horária mínima de cada habilitação profissional técnica equivalente a um mínimo de 800 horas e um máximo de 1200 horas. Conforme a norma referida, “a carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso” (Op. Cit. art. 9º. § 2º).

Esta resolução (BRASIL, 1999b), recentemente revogada (BRASIL, 2012a), em seu parágrafo único entende “a educação profissional [como] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, [a qual] objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”.

Um ponto que se destaca nessa normativa é sua constante referência ao termo competência (profissional); fato criticado por muitos autores que, como se discutirá a seguir, é um termo emprestado do discurso de mercado e, na maioria das vezes, simplesmente transferido para o âmbito escolar. Dito isto, a resolução n. 4 (BRASIL, 1999b) propõe a *competência profissional* como um dos elementos norteadores da construção das próprias diretrizes e da atividade do técnico. Em seu artigo 2º. ela estabelece que diretriz é o “conjunto articulado de *princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico* por área profissional e *procedimentos* a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na *organização e no planejamento* dos cursos de nível técnico” (grifos nossos). Em seu artigo 4º, ela estabelece os critérios para a organização e o planejamento de cursos: “I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino”.

Um dos princípios norteadores das DCN de nível técnico está expresso no artigo 3º, Inciso III - desenvolvimento de *competências para a laboralidade*. O artigo 6º. avança na noção, define *competência profissional*, e estabelece três tipos: “I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências

profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação”.

Os críticos a essa inserção do termo competência afirmam que há necessidade de se apresentar um conceito mais elaborado do mesmo porque entendem que a resolução n. 4 que organiza e planeja os cursos técnicos de nível médio apropriou-se apenas genericamente do termo competência, buscou defini-lo e utilizá-lo como instrumento organizador do projeto político pedagógico (PPP) desse nível formativo, aproximando a legislação do discurso da empresa. É nesse sentido, que HIRATA (In: FERRETTI et. al., 1994: p. 133) afirma que “competência é uma noção oriunda do discurso empresarial”. Outros autores também concordam que a questão da competência surgiu do discurso empresarial, guardando relação com os fins do capital (ROPÉ; TANGUY, 1997; DUGUÉ, 1999, In: TOMASI, 2004).

A reforma do Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) – Governo Lula

Todo o rebuliço da reforma do decreto 2.208 (BRASIL, 1997), ocorreu no Governo FHC e provocou a desestruturação do Ensino Técnico no Brasil. No início do Governo Lula começou um movimento para reverter os efeitos negativos dessa reforma. No documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2003b) foi feita uma extensa crítica ao Decreto 2.208 (BRASIL, 1997), recuperando vários pontos levantados por OLIVEIRA (2000). Segundo o documento, as medidas legais estabeleceram “claramente uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, caracterizando a dualidade estrutural. [...] e o não reconhecimento da educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica” (BRASIL, 2003b, p.23). O documento concluiu que a Reforma da Educação Profissional, feita pelo governo anterior, desescolarizou o ensino técnico ao retirar-lhe o conteúdo de formação básica, pela criação de uma separação entre a formação geral e a profissional, na busca de atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Por fim, *o documento ressalta que a urgência e a funcionalidade da produção capitalista não são compatíveis com o tempo de reflexão necessário para a formação integral do homem e do trabalhador, de seus problemas e da proposição de possíveis soluções.*

Lima Filho (2002) vai nesta direção quando conclui que a reforma instituída pelo Decreto 2.208 (Op. cit) constituiu na verdade uma estratégia de utilização de recursos públicos indutora da desescolarização e promotoras do empresariamento das instituições públicas e da promoção do mercado privado de educação profissional.

As críticas supracitadas prepararam as bases para a publicação do Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) pelo Governo Lula. Este, em seu artigo primeiro, ao definir o

desenvolvimento da Educação Profissional, conserva a terminologia *técnica* para o nível médio e, *tecnológica*, para a graduação, acrescentando o termo “pós-graduação”. Ele procura anular a separação entre o ensino médio e o ensino médio de nível técnico, permitindo que as instituições formadoras possam articulá-los de várias maneiras ou modalidades: a) *integrada*, ensino médio e técnico simultâneo com matrícula única, formando o técnico de nível médio (destinada ao egresso do ensino fundamental; essa modalidade já existia antes da reforma); b) *concomitante*, externa e interna, com matrículas distintas, destinada a egresso do ensino fundamental ou que esteja cursando o médio, na mesma instituição ou em instituições distintas; c) *subseqüente*, formação apenas em disciplinas e conteúdo técnicos oferecida somente a quem já tenha concluído o médio.

Com respeito à educação tecnológica, no Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), a pós-graduação é concebida e expressamente citada como curso ou programa pertencente à Educação Profissional de nível superior.

Vinculado às normas anteriores vigentes para a Educação Profissional de nível médio, a Resolução n. 3 (BRASIL, 2008c) instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, cuja criação objetiva disciplinar a nomenclatura dos cursos técnicos, alterando o modelo de classificação por áreas, em favor das denominações ligadas a eixos tecnológicos. Outro objetivo é dar visibilidade e clareza aos usuários da rede de cursos técnicos a fim de que possam escolher logicamente sua trajetória educativa profissional. O Catálogo oferece informações sobre as atividades principais desempenhadas pelo técnico formado, campos de atuação, infraestrutura recomendada e carga horária mínima.

Sua nomenclatura será atualizada anualmente, nos meses de agosto e setembro, quando o catálogo receberá sugestões de inclusão, exclusão e alteração.

A reforma introduzida pela Lei 11.892 (BRASIL, 2008b): os IFES – Governo Lula

A Lei 11.892 (BRASIL, 2008b) foi aquela responsável pela criação dos IFES no país. Ela permitiu a implantação de IFES no país e foi antecedida pelo Decreto n. 6.095 (BRASIL, 2007).

Esta reorganização, ainda que no seio de um governo de esquerda, não transcorreu sem conflitos, contradições ou traumas, por vezes marcados por discussões extremamente acaloradas entre o que queriam aderir aos IFES e aqueles que em alguns CEFET eram contrários a essa mudança. Os receios centrais na ocasião eram, por um lado, o temor, por parte de alguns CEFET, de que a reorganização implicaria em limitação de autonomia administrativa e pedagógica, por outro lado, o anseio de parte dos grandes

CEFET de se transformarem em Universidades Tecnológicas, o que lhes propiciaria uma perspectiva maior de crescimento e expansão em todos os níveis de ensino, com autonomia, igualando-se às grandes instituições federais do país. Rejeitando a adesão à reforma em IFES, esses CEFET entendiam que também estavam se afastando dos conflitos, contradições e assuntos de menor dimensão política e estratégica para a Educação Nacional: marcos característicos dos CEFET menores e de pequeno porte.

Já o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) foram favoráveis à criação dos IFES principalmente porque essa reorganização implicaria em se alinhar com o governo federal e assim ser alvo de investimentos, de ganhos patrimoniais, de elevação à condição de *reitorias* e por fim, possibilidade de alcançar um padrão hegemônico de influência sobre a sociedade civil que até então, como pequenos CEFET dispersos e divididos, não puderam alcançar. O contraditório do contexto dessa reforma se dá exatamente aí: para os CEFET grandes, como Rio de Janeiro e Minas Gerais, a reforma IFES constituiria perda importante de poder e abdicação de certa hegemonia já alcançada, inclusive autonomia; já para os pequenos CEFET, a mesma reforma se avizinhava como oportunidade de aumento significativo de poder, uma vez que detinham pouco anteriormente à mudança legal, bem como importante ganho em termos de poder de convencimento e de alcance de consenso. Isto porque se tornaram IFES maiores e melhor distribuídos por todo o território nacional, governados por uma reitoria unificada que passou a concentrar mais poder.

O interesse dos gestores do CEFET-MG e do CEFET-RJ¹⁹⁶ é se constituírem como universidades tecnológicas (UT), processo que já tem precedente com a transformação do CEFET-Pr em UT (BRASIL, 2005). Estes três CEFET são os maiores e os primeiros a serem criados em 1978. Neste sentido existe uma posição que defende que seria apropriada sua transformação em UT, como um reconhecimento desse fato, de sua contribuição ao país, bem como para exemplo de sucesso das demais escolas técnicas e IFES.

Uma *hipótese* é levantada por este doutorando e que se configura na seguinte proposição: a decisão dos dirigentes do Ministério da Educação e do presidente Lula de reorganizarem a Rede Federal de Educação Profissional no Brasil se deveu em grande medida pelo receio de que, a partir da transformação do CEFET-Pr em UT, outros CEFET poderiam buscar o mesmo, causando uma “perda da tradição de formação de técnicos de nível médio para todos os seguimentos produtivos”. Ou seja, o MEC temeu com razão que todos os CEFET menores fizessem como o CEFET-Pr fez: abandonou por vários anos

¹⁹⁶ O CEFET-RJ é oficialmente denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

a formação técnica média em favor das graduações tradicionais longas ou graduações tecnológicas (Cursos Superiores de Tecnologia – CST) e pós-graduações com o fim de ganhar poder político para se transformar em UT.

Em entrevistas com o Diretor-Geral do CEFET-MG, o Professor Dr. Flávio Antônio dos Santos, o transformar-se em Universidade Tecnológica é um objetivo estratégico do CEFET-MG. Diferentemente do que fez o CEFET-Pr, o diretor-geral do CEFET-MG defende a manutenção e ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio, bem como um processo de verticalização do ensino bastante importante na instituição pelo qual um aluno que entra para fazer o ensino médio técnico integrado ou subsequente na instituição possa, depois de alguns anos, formar-se enquanto doutor em alguma área ou eixo tecnológico importante para o Brasil.

Neste sentido, é firme disposição da atual gestão do CEFET-MG o enviar ao MEC projeto que vise a transformação desta instituição em UT, no mais breve tempo possível. Prova disto é o fato de constar, em 2011, como manchete publicitária estampada no site oficial do CEFET-MG, os seguintes dizeres: "*CEFET-MG, 100 anos: Rumo à transformação em Universidade Tecnológica*".

Por fim, cabe destaque para a importância que o Programa de Educação Profissional integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos vem adquirindo nas políticas públicas nacionais e, por decorrência, sua integração no rol de modalidades de ensino cada vez mais ofertados na Rede Federal de Educação Profissional.

A nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - A RFEP

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, a qual recentemente comemorou seus 100 anos de existência (1909 - 2009), cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. Suas escolas e cursos têm recebido reconhecimento nacional e internacional pela qualidade de sua formação a partir da avaliação positiva das produções de seus alunos e professores em feiras e congressos técnicos, bem como por referência à qualidade de seu ensino quando se trata do alcance das primeiras colocações em avaliações nacionais.

Em 2008, a Rede Federal de EPT passou por um reordenamento institucional. O Ministério da Educação pretendeu com essa reorganização da rede alcançar os seguintes objetivos: A) manter a tradição de formação de técnicos de nível médio dessas instituições, limitando suas possibilidades de oferta de cursos superiores e de pós-graduação; B) promover a expansão da rede federal de EPT; C) promover o

enxugamento dos inúmeros CEFET de pequeno porte em instituições mais robustas; D) promover a interiorização da Rede de EPT; E) promover e aprofundar a vinculação dessa rede federal de EPT à produção e ao desenvolvimento local e regional em cada Estado da Federação.

Nesse reordenamento, a rede federal, a partir de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), instituíram-se os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), em todos os Estados do Brasil, a partir da aglutinação de 31 centros federais de educação tecnológica (CEFET), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades. Estas últimas deixaram de existir institucionalmente como entes de direito público individualizados.

Os IFES oferecem o ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Retrospectivamente, em síntese, a Rede Federal de EPT vivenciou os seguintes marcos históricos:

- 🇮🇧 1909 Escola de Aprendizes e Artífices
- 🇮🇧 1937 Liceus Profissionais
- 🇮🇧 1942 Escolas Industriais e Técnicas
- 🇮🇧 1959 Escolas Técnicas
- 🇮🇧 1978 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)
- 🇮🇧 2007 O CEFET-PR torna-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
- 🇮🇧 2008 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES)

Dessa história e dessa Rede Federal, permanecem ativas institucionalmente no país em 2011: os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados na reestruturação da Rede Federal de EPT; as instituições que não aderiram à proposta governamental dos *institutos federais*, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis, inclusive com maior autonomia administrativa e pedagógica, a saber, dois CEFET (o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro); por fim, 25 escolas vinculadas às universidades e uma universidade tecnológica – a do Estado do Paraná (UTFPR).

A força política e de consenso dos técnicos de nível médio no Brasil

No intuito de aproximar e cotar o que diz o texto da lei à prática da mesma nas instituições serão introduzidas algumas declarações de entrevistados do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais (CREA-MG), assim

como declaração de um dos engenheiros entrevistados na Fiat S.A. Estes depoimentos são decorrentes da pesquisa de mestrado e extraídos da dissertação de Paixão (2007). Eles ilustram parte da realidade, do poder institucional e do lugar do técnico de nível médio, do tecnólogo e do engenheiro no CREA-MG e na empresa, a partir do entendimento dos engenheiros entrevistados: um, da Comissão de Educação e Ensino e Assessor da Presidência do CREA-MG, Sujeito S1 CREA-MG, e outro, da Comissão de Engenharia Mecânica e Metalúrgica, bem como Assessor Técnico da Presidência.

Historicamente, o CREA-MG é um órgão que tradicionalmente primou pela defesa dos interesses da classe dos engenheiros. Com o surgimento de novas qualificações correlatas, ele foi expandindo sua atuação (LAUDARES; PAIXÃO; VIGGIANO, 2007).

A partir das entrevistas realizadas nesse órgão, foi possível levantar o número de profissionais registrados naquele Conselho Profissional e sua distribuição percentual, conforme tabela e gráfico a seguir:

TABELA 20 – Número de profissionais registrados no CREA-MG.

Número de profissionais registrados no CREA-MG			
Grupo	Modalidade	Nível	Quantidade
Agronomia		Médio	4.773
		Superior	12.484
		Tecnólogo	53
Arquitetura		Médio	163
		Superior	8.156
		Tecnólogo	0
Engenharia	Agrimensura	Médio	858
		Superior	1.998
		Tecnólogo	0
Engenharia	Civil	Médio	1.385
		superior	33.322
		tecnólogo	125
Engenharia	Eletricista	médio	12.931
		superior	15.945
		tecnólogo	77
Engenharia	Geologia e minas	médio	1.313
		superior	3.712
		tecnólogo	0
Engenharia	Mecânica e metalúrgica	médio	3.744
		superior	12.781
		tecnólogo	98
Engenharia	Química	médio	61
		superior	1.034
		tecnólogo	5
Total:			115.018

Fonte: Adaptado por e extraído de Paixão (2007) a partir de dados do CREA-MG. 12 jul. 2007.

O técnico de nível médio tem suas atribuições profissionais delimitadas por dois instrumentos jurídicos que lhe conferem, conforme entrevistas feitas com sujeitos no

CREA-MG, em 2007, virtualmente os mesmos poderes que detêm os engenheiros nos campos de atuação profissional da engenharia. Pelo CONFEA-CREA, suas atribuições profissionais são reguladas pela Resolução n. 1.010 (CONFEA/CREA, 2005), por outro lado, eles se valem, quando lhes é conveniente, em termos de poder político e legal, da Lei n. 5.524 (BRASIL, 1968), que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e agrícola de nível médio. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto n. 90.922 (BRASIL, 1985), o qual foi alterado pelo Decreto n. 4.560 (BRASIL, 2002c). De fato, o técnico de nível médio é visto pelo CREA-MG, a partir das entrevistas, como detentor de grande poder de barganha política, gozando suas entidades representativas de importante reconhecimento junto ao CREA-MG, a políticos locais e congressistas. Esse poder deriva de sua maior quantidade relativa fora do CREA-MG, em todo o mercado de trabalho nacional, uma vez e ainda que, dentro da instituição, eles não representam maioria, como se pode identificar pelo gráfico.

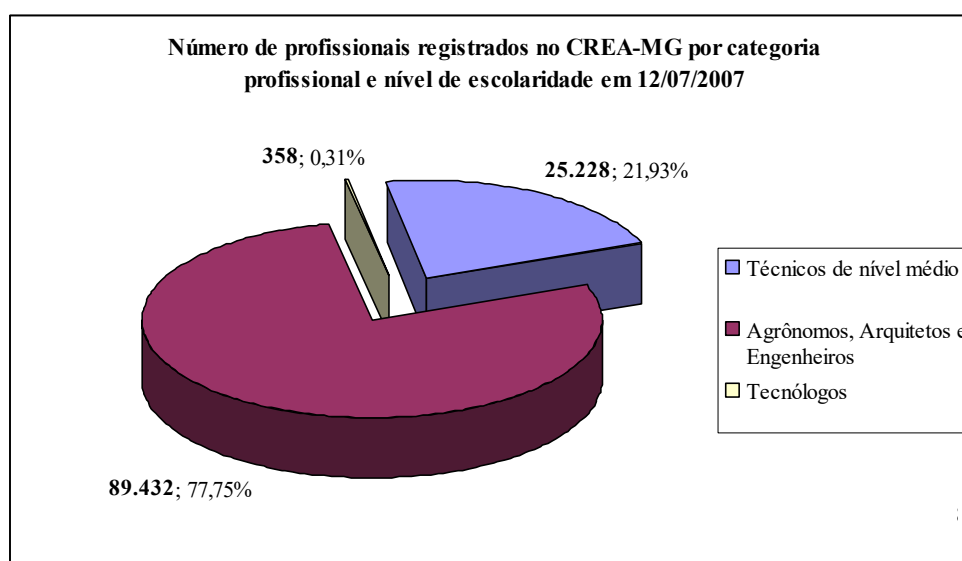


GRÁFICO 4 - Número de profissionais registrados no CREA-MG (12/07/2007).

Fonte: Elaborado por e extraído de Paixão (2007) com dados do CREA-MG. 12 jul. 2007.

Como base nos depoimentos a seguir, tem-se que no Capítulo II, Art. 5., da Resolução n. 1.010 (CONFEA/CREA, 2005) e na Resolução n. 218 (CONFEA/CREA, 1973), são discriminadas as atividades profissionais em 18 diferentes modalidades, com fins de fiscalização do exercício profissional.

As atividades referidas no artigo 5º. são:

Atividade 01 - Gestão, supervisão, coordenação, orientação técnica;

Atividade 02 - Coleta de dados, estudo, planejamento, projeto, especificação;

Atividade 03 - Estudo de viabilidade técnico-econômica e ambiental;

- Atividade 04 - Assistência, assessoria, consultoria;
- Atividade 05 - Direção de obra ou serviço técnico;
- Atividade 06 - Vistoria, perícia, avaliação, monitoramento, laudo, parecer técnico, auditoria, arbitragem;
- Atividade 07 - Desempenho de cargo ou função técnica;
- Atividade 08 - Treinamento, ensino, pesquisa, desenvolvimento, análise, experimentação, ensaio, divulgação técnica, extensão;
- Atividade 09 - Elaboração de orçamento;
- Atividade 10 - Padronização, mensuração, controle de qualidade;
- Atividade 11 - Execução de obra ou serviço técnico;
- Atividade 12 - Fiscalização de obra ou serviço técnico;
- Atividade 13 - Produção técnica e especializada;
- Atividade 14 - Condução de serviço técnico;
- Atividade 15 - Condução de equipe de instalação, montagem, operação, reparo ou manutenção;
- Atividade 16 - Execução de instalação, montagem, operação, reparo ou manutenção;
- Atividade 17 - Operação, manutenção de equipamento ou instalação; e
- Atividade 18 - Execução de desenho técnico.

Todas as 18 atividades são franqueadas ao engenheiro. Ao técnico de nível médio e ao tecnólogo, conforme Resolução n. 218 (CONFEA/CREA, 1973), é permitido o desempenho das atividades de 06 a 18.

Foram extraídas do âmbito de competência desses profissionais exatamente as atividades relacionadas à gestão, supervisão; planejamento, elaboração de projeto; consultoria; direção de obra ou serviço técnico, a saber, o trabalho de concepção e controle. Entretanto, como se demonstrará pelas entrevistas abaixo, o técnico de nível médio detém meios de burlar essa norma, ampliando à quase totalidade seu poder de atuação prática.

Neste sentido, o sujeito S1 CREA-MG destaca que quanto à legislação,

houve uma revisão da legislação básica dos técnicos: primeiro teve a Lei de 68 [Lei n. 5.524 (BRASIL, 1968)], que criou os técnicos, depois houve um Decreto em 85 [Decreto n. 90.922 (1985)] regulamentando a profissão. E em 2002, **no último dia de 2002, no dia 31 de dezembro de 2002, à meia noite, o Fernando Henrique assinou um decreto de revisão de uma benta 90.222** [Decreto n. 4.560 (BRASIL, 2002c)], fazendo uma revisão e ampliando [as atribuições dos técnicos de nível médio], acabando com o artigo 10 que [restringia as atividades e] remetia as atribuições deles à formação curricular. Entendeu? As atribuições deveriam ser coerentes com o que eles tinham estudado, então isso foi retirado do decreto e principalmente na parte da agronomia, os técnicos agrícolas eles foram quase que igualados aos engenheiros agrônomos, em vários aspectos, questão de laudos, orçamentos, receituários, campo de atuação, em várias outros aspectos. Isso foi um *lobby* que os técnicos fizeram através de sua bancada na Câmara dos Deputados. (S1 CREA-MG, gravação digital: tempo t = 0:20:01 - 0:22:06, grifos nossos. Extraído de Paixão (2007)).

Neste sentido, o sujeito S1 CREA-MG apresenta o seguinte quadro para a posição relativa do técnico de escolaridade média frente a outros profissionais registrados na instituição:

Sobre o conflito de atribuições entre profissionais, S1 CREA-MG destaca que

os tecnólogos têm atribuição na área de projetos, o que gera um conflito com o técnico. Contudo, devido a profissão dos técnicos ser mais antiga, o sistema é mais organizado através de sindicatos, têm uma associação de federações, um sistema de pressão maior que os tecnólogos. (S1 CREA-MG, gravação digital: tempo t = 0:15:10 - 0:15:55. Extraído de Paixão (2007)).

O sujeito S1 CREA-MG acrescenta que os técnicos historicamente foram pressionando as instituições no sentido de alcançar seus objetivos e defender seus interesses:

em função da maior articulação, do maior número, da maior força política, os técnicos foram pressionando na busca de atividades que são próprias do profissional de nível superior, os projetos; e o tecnólogo, como é pouco representativo politicamente, ele apesar de ser de nível superior, ele ficou com atribuições inferiores, tanto é que você vê aqui [mostra-me a Resolução n. 218 (CONFEA/CREA, 1973)]. [...] As atividades mais nobres, elas estão aqui no "comecinho" [1 a 6 da resolução], supervisão, coordenação, orientação, estudo, planejamento, projeto, especificação, projeto, habilidades técnicas, assistência, assessoria, consultoria, que é uma atividade de nível superior. Daqui pra frente [7 em diante], são atividades mais rotineiras, utilização de obra, elaboração de orçamentos, serviço de manutenção etc. e tal. E aí quando você pega as atribuições do tecnólogo, que é o técnico de nível superior, ele tem atribuições de 6 a 8, dentro da formação, e entre 9 a 18, ou seja, grosso modo ele tem de 6 até 18. Você pega o técnico, dentro da resolução [...] eles tem de 14 a 18 e de 7 a 12, [...] , dentro da própria formação, né?

Nas atividades existe um forte sombreamento, mas aí os técnicos aos poucos, a partir do Decreto 90.922, começaram a buscar essas atividades aqui, principalmente projetos [1-6], às vezes elaboração de laudos; vamos dizer assim, através da interpretação meio tortuosa da legislação. E quanto ao tecnólogo, a questão é que ele não tem essa força, mas o técnico tem, de uma forma meio forçada; porque o técnico é meio permeável [a saber, faz] a esse tipo de pressão política. (S1 CREA-MG t = 0:16:50 - 0:20:00. Extraído de Paixão (2007))

O sujeito S2 CREA-MG aponta para, em sua opinião, as conseqüências negativas disso para o sistema educacional e para o mercado.

O que acontece mais assim é o desordenamento do projeto de formação da estruturação do profissional, uma mistura; você tem o técnico de nível médio que tem o papel dele na sociedade, é uma formação mais básica, é uma pré-formação, até para o nível superior. É uma introdução às atividades do nível superior. Às vezes [...] você tinha aí alunos que formavam com 17 anos, ou seja como é que uma pessoa vai assinar um projeto? Ele não tem capacidade jurídica para assinar; então, o que acontece é que nem é uma questão de corporativismo [nosso, dos engenheiros] não, mas é que desestrutura a estrutura de formação profissional; e daí a pouco o técnico passa a ocupar um espaço de formação que deveria ser reservado ao nível superior. [De outro modo,] que eles fossem profissionais de nível superior, ou então nós vamos criar só um nível aqui no Brasil. Então, hoje, a patente aqui dentro, a *conceituação que a*

gente tem é que vale mais a pena fazer um curso técnico do que fazer um curso de engenharia em termos de atribuição profissional. (S1 CREA-MG t = 0:22:10 - 0:23:51, itálico nosso)

Quanto ao lugar e poder relativo dentro da indústria, o sujeito S2 CREA-MG afirma que

quando você pega dentro da indústria também, uma siderúrgica por exemplo, você tem um número muito maior de técnicos do que engenheiros e o técnico tem como paralisar uma indústria e o engenheiro não tem como fazer uma greve e paralisar uma indústria, por ele ser [ocupar] um cargo de confiança, existe também um apoio, um *bypass* aí nesta estrutura que a superintendência destas indústrias elas acabam dando muito mais apoio aos técnicos e valorizando muito mais os técnicos, criando um canal de comunicação com eles em função do poder político que eles têm dentro da empresa do que com o engenheiro, então o engenheiro acaba ficando em segundo plano também dentro da indústria; e principalmente o tecnólogo. (S2 CREA-MG t = 0:26:33 - 0:27:14).

Já, na Fiat Automóveis S.A., onde grande parte das entrevistas de Paixão (2007) foram feitas, um engenheiro relata a importância e essencialidade do técnico de nível médio na organização ao dizer que

se eles forem removidos, a empresa paulatinamente pára de funcionar; os técnicos são essenciais para nós, engenheiros. (S6 ENGO t = 0:50:02 - 0:50:32, grifos nossos).

Como se pode observar por esses depoimentos, o técnico de escolaridade não detém apenas uma formação profissional, mas se coloca no mundo do trabalho e na sociedade civil como um sujeito, um cidadão e um agente inclusive, político, na defesa de seus interesses individuais e coletivos (GRAMSCI, 1999; LAUDARES & TOMASI, 2003).

4.3 Comentários finais sobre a história e a situação do técnico de nível médio no Brasil

A partir da discussão histórica aqui empreendida, pode-se observar que, de uma maneira geral, os cursos profissionalizantes têm sido marcados por forte preconceito na história da Educação Profissional no Brasil. O fazer – considerado habilidade instrumental – é continuamente desprezado pela sociedade, que, contraditoriamente, sabe que não pode prescindir dela, reconhecendo assim sua significância e importância no desenvolvimento do país.

Dessa postura contraditória lamentam os legisladores do Ministério da Educação no Brasil (MEC), a saber, da incoerência e timidez da sociedade brasileira e de dirigentes educacionais. Alertam que no desenvolvimento industrial técnico e tecnológico de outras nações, o lugar destinado aos elementos formativos profissionalizantes no bojo da educação e do mercado estão melhor definidos, como um todo, sendo bem mais valorizados.

No campo da produção e das instituições citadas, levando-se em conta estes testemunhos de sujeitos do CREA-MG e da Fiat S.A., bem como o histórico supra, como considerações finais, cabe ressaltar, que historicamente, conforme Laudares & Tomasi (2003) as empresas têm-se organizado na produção em uma estrutura vertical definida de acordo com as diferentes qualificações de seus profissionais. Nesta estrutura organizacional das empresas, o valor social hierárquico da qualificação do técnico de nível médio alcançou seu ápice nas décadas de 1980 e 1990 como elemento intermediário de ligação entre o engenheiro e o operário, respectivamente nas funções de alta gerência, por um lado, e de baixa qualificação no piso de fábrica, por outro (MACHADO; 1989; BURNIER, 2003).

Desde 1995, em especial no presente século no Brasil, ao par da tendência de desaparecimento dos setores intermediários de gestão e trabalho, os técnicos de nível médio que antes ocupavam na empresa os postos de trabalho intermediários de supervisão, passam a perdê-los para outros profissionais mais qualificados (em especial os tecnólogos) e tendem a se aproximar cada vez mais do chão de fábrica, como ficou demonstrado na pesquisa de Mestrado de Paixão (2007), que teve como campos de pesquisa, a Fiat S.A., o CEFET-MG e o CREA-MG. No caso da Fiat S.A., isso tem ocorrido de duas maneiras específicas: a) por requalificação de técnicos ou outros profissionais de escolaridade média patrocinada com vultosos recursos pela própria empresa, e, b) por substituição de chefias de nível médio técnico que não foram capazes de se requalificar, por outras qualificações mais elevadas em termos de escolaridade.

Para finalizar, não obstante esses movimentos profissionais, os técnicos de nível médio, apesar de estarem perdendo prestígio, ainda atendem à indústria, segundo relatos da empresa pesquisada. No discurso da empresa, ainda é considerado um profissional essencial, uma vez que suas competências formativa, técnica e relacionais sociais e gerais, são de grande importância para o funcionamento da organização.

CAPÍTULO V - SITUAÇÃO E PERFIS OCUPACIONAIS DE EVADIDOS E DIPLOMADOS: RESULTADOS DE MICRODADOS DE DOIS EXTENSIVOS SURVEYS

Neste capítulo são apresentados os resultados do tratamento estatístico descritivo e inferencial aplicado aos microdados de dois surveys (evadidos e diplomados) com o fim de traçar sua situação e seu perfil ocupacional na RPEP.

Ao final do capítulo pode-se ler um texto corrido contendo os principais resultados desta investigação (item "**SINOPSE DE RESULTADOS: alcance de objetivos específicos e hipóteses**").

Conforme definido na metodologia, para analisar o objeto de pesquisa utilizou-se do Modelo de Desempenho Estudantil de Rumberger & Lim (2008) e foram estabelecidas as seguintes dimensões: o Perfil sociodemográfico e econômico (PSE); o Perfil educacional (PED) e o Perfil ocupacional (POC) propriamente dito.

As questões dos questionários foram distribuídas por esses perfis, criando dimensões menores baseadas em variáveis simples e compostas para serem analisadas, conforme quadro abaixo.

Neste capítulo, essas dimensões de estudo serão apresentadas uma a uma em uma análise que permita avaliar o alcance dos objetivos específicos definidos e a efetividade dos testes de hipóteses.

QUADRO 9 - Dimensões de estudo e variáveis usadas para alcance dos objetivos e teste de duas hipóteses de pesquisa. Duas amostras da tese (2013) e uma do MEC (2009).

Perfil	Dimensões de Estudo: variáveis de teste	questão evadido	questão diplomado	Quest. dipl. MEC (2009)
PSE	Idade	1	1	-
PSE	Sexo	2	2	-
PSE	Cor	3	3	-
PSE	Estado civil	4	4	-
PSE	Ter filhos. Quantos?	5	5	-
PSE	Percurso ocupacional: NSE: Renda familiar média, renda per capita	31, 32 e 35	7, 8 e 11	40
POC	Percurso ocupacional: tempo de trabalho antes e depois do abandono/conclusão	37.1 a 38	28.1 a 29	9
POC	Percurso ocupacional: relação área de trabalho atual X área de formação recebida no curso técnico	43	35	2; 11
POC	Percurso ocupacional: Qual é o seu vínculo empregatício na atualidade	40	31; 32	6
POC	Percurso ocupacional: Relação trabalho X estudo. Atualmente, você está: frequência de "trabalho; trabalho e estudo", apenas estudo; nem trabalho nem estudo	39	30	1
POC	Percurso ocupacional: Qual é a sua ATUAL CARGA HORÁRIA semanal de trabalho	41	33	5
POC	Percurso ocupacional: Em qual setor econômico você exerce sua atividade profissional ATUAL: setor de atividade	42	34	10
POC	Cursos de alunos evadidos e diplomados por Áreas Profissionais e por Eixos Tecnológicos do MEC	7	14	-
PED	Percurso escolar: Modalidade do curso técnico que abandonou	10	17	31
PED	Percurso escolar: Taxas estimadas de abandono escolar na RFEP	-	-	-
PED	Percurso escolar: Caso tenha reiniciado o curso técnico que abandonou, você obteve o diploma de técnico? Você solicitou o diploma de técnico? (Diplomado)	13	20	-
PED	Percurso escolar: Você recebeu o CERTIFICADO DE CONCLUSÃO do Ensino Médio da escola em que abandonou /concluiu	14	21	-
PED	Percurso escolar: que ficou faltando para obter seu DIPLOMA DE TÉCNICO no curso que abandonou	15	-	-
PED	Percurso escolar: Você pretende completar a sua formação profissional e obter o seu diploma de técnico	16	-	-
PED	Percurso escolar: Motivos de não entrada no Ensino Superior. Identifique a alternativa... de sua situação (evadido e diplomado). Abandonei o curso técnico e...	12	19	23-26
PED	Percurso escolar: escolaridade atual do aluno	45	37	39
PED	Percurso escolar: escolaridade pregressa EF do aluno	49.1	41.1	27
PED	Percurso escolar: escolaridade pregressa EM do aluno (*)	49.2	41.2	28
PED	Percurso escolar: escolaridade de pai (*)	30.1	6.1	29
PED	Percurso escolar: escolaridade de mãe (*)	30.2	6.2	30
PED	Percurso escolar: Distorção idade-série - fator idade - teste de hipóteses - evadidos e diplomados	1; 8 e 9	1; 15 e 16	-
PED	Percurso escolar: pós abandono/conclusão do ensino técnico	12	19	23-26 (não comparável)
PED	Percurso escolar: Razões (motivos) para escolha do curso técnico	25-29	-	-
PED	Percurso escolar: Razões (motivos) para abandono do curso técnico	17-24	-	-
PED	Comparação com resultados de trabalhos anteriores (motivos de abandono): Neri (2009) e Soares (2010)	17-24	-	-
PED	Percurso escolar: Razões (motivos) para conclusão do curso técnico	-	22-27	-
POC EXP	Expectativas (EXP): satisfação com atividade atual. Qual a sua satisfação em relação à sua ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL	44	36	3 (satisfação na época Q. 17)

PED EXP	Expectativas: Importância da realização do curso técnico (diplomados) X Consistência na decisão de abandonar o curso. Você considera importante ter realizado o curso téc (pergunta para diplomado) X se você tivesse oportunidade de voltar no tempo ... (pergunta para evadido)	50	42	-
------------	---	----	----	---

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Questionários de evadidos e diplomados, tese de doutorado de Edmilson Leite Paixão (PAIXÃO, 2013). Dados estatísticos da pesquisa nacional sobre diplomados do MEC (2009).

(*) Itens discutidos conjuntamente na seção referente à "escolaridade pregressa EF do aluno".

O Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares

Conforme metodologia de pesquisa, para o estabelecimento de títulos para as cargas fatoriais e como enquadre geral de pesquisa foi usado o Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil no Ensino Médio de Rumberger & Lim (2008). Conferir o quadro, com o referido **modelo**, discutido e descrito, em seus fatores, no **capítulo de teoria**, com base na revisão de resultados amostrais feita por Rumberger & Lim (2008).

Do ponto de vista da relação entre perspectiva individual e perspectiva institucional, entende-se que uma não prepondera sobre a outra. Contudo, como resposta aos que afirmam que a escola não importa para o desempenho estudantil, como nota, Rumberger & Lim (2008) entendem que na perspectiva institucional, dois elementos são importantes no modelo: a família e a escola. Estes, segundo os autores, detêm um papel muito forte na determinação dos rumos do desempenho escolar estudantil, a saber, não só os fatores individuais, mas também aspectos qualitativos e quantitativos referentes à escola e à família importam na eficiência e na eficácia escolares. Nessa direção, dados são apresentados também na obra de Brooke & Soares (2008) no Brasil - FaE/UFMG.

Análise de resultados dos microdados primários: análise dos perfis ocupacionais de evadidos e diplomados

Nesta parte da tese são apresentados e analisados os dados referentes aos respondentes do questionário de evadidos e de diplomados com base na seguinte estrutura: primeiro, apresenta-se a forma escolhida para se apresentar os perfis dos sujeitos evadidos e diplomados, a saber, por meio de três elementos considerados centrais: o sociodemográfico e econômico, o educacional vinculado ao aspecto ocupacional e o ocupacional propriamente dito.

Comparações entre perfis foram inseridas no texto, quando pertinente. À medida que os perfis de evadidos e diplomados forem sendo construídos, vai-se anotando o grau

de alcance dos objetivos específicos, das hipóteses e subquestões pertinentes a cada um dos três itens acima.

Ao final do capítulo, apresentam-se as considerações finais e uma sinopse dos resultados alcançados frente aos objetivos específicos, questões e hipóteses.

Ao final de cada apresentação de perfil, os resultados são comparados com a teoria e com alguns trabalhos da revisão bibliográfica, em especial, os estudos de Rumberger & Lim (2008), do MEC (2009), de Neri (2009) e de Soares (2010), uma vez que estes foram construídos também em bases amostrais.

5.1 Resultados do estudo empírico

Na perspectiva empírica, está pesquisa traça um perfil estatístico do aluno evadido e diplomado na Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais (RFEP), a partir de duas amostras estatísticas, compostas de 724 alunos diplomados (Erro padrão da Estimativa amostral de 3,94%) e 762 estudantes evadidos (Erro padrão da Estimativa amostral de 3,77%), em um população total de matriculados nas instituições da pesquisa equivalente à população N, no período de 2006 a 2010, de 79.047 alunos da RFEP em Minas Gerais.

Em uma análise geral, referente à primeira hipótese de pesquisa (hipótese da situação ocupacional de diplomados melhor que a de evadidos na RFEP), os resultados indicam que na maior parte das variáveis analisadas adiante o perfil ocupacional de alunos diplomados, tanto do ponto de vista socioeconômico e educacional, quanto da perspectiva ocupacional propriamente dita, se apresenta mais bem situado que o perfil desenhado para os estudantes que se evadiram.

Quanto à segunda hipótese - hipótese do baixo nível sócioeconômico (NSE) dos alunos da RFEP, (maioria estudantes de escolas públicas e que trabalham em áreas afins à formação recebida) X elitização na RFEP -, os resultados referentes a quase todas as variáveis indicam que esses sujeitos (evadidos e diplomados) são oriundos de classes populares, em sua maior parte de baixa renda. Testou-se essa hipótese por meio de muitas variáveis, dentre as quais: renda; relação entre área de trabalho e formação técnica recebida; carga horária de trabalho; escolaridade da mãe; escolaridade dos dois grupos de egressos (EF, EM, grau de acesso ao ES) etc.

Perfil ocupacional, taxas e percursos de alunos que abandonaram a RFEP entre 2006 e 2010

Para iniciar, nas seções a seguir serão apresentados os resultados das análises feitas sobre os microdados oriundos de questionários aplicados a alunos evadidos e diplomados da RFEP no Estado de Minas Gerais.

Os dados aqui apresentados representam uma síntese de um relatório bastante extenso, contendo um sem número de tabelas, quadros (grandes) e gráficos, que por motivo de economia de espaço e legibilidade do presente texto não foram incluídos nesta seção.

São três os elementos que definem para esta tese a situação e o perfil ocupacional de evadidos e diplomados: o perfil sociodemográfico e econômico dos sujeitos; o perfil educacional vinculado à situação e perfil ocupacional, e, a situação e o perfil ocupacional propriamente dito. A partir destes três ângulos a situação e os perfis ocupacionais de evadidos e diplomados na RFEP serão apresentados, descritos e discutidos como resultados de pesquisa.

Perfil sociodemográfico e econômico de evadidos da RFEP (PSE)

Nesta seção, apresentam-se os resultados que visam traçar a configuração do perfil ocupacional de alunos evadidos e diplomados da RFEP.

Os dados aqui apresentados sob a rubrica "atual" são referentes principalmente aos anos de 2012/2013.

PSE - Idade; Sexo; Cor; Estado civil; Ter filhos

A idade média do grupo dos evadidos foi de 25,62 (dp=6,77) anos enquanto que a do grupo de diplomados foi de 27,96 (dp=7,21) anos. Ao se comparar a idade média dos dois grupos, é possível notar que há uma diferença significativa entre elas ($t=6,40$, $p<0,001$).

Quanto ao gênero, dentre os evadidos, 52,8% são jovens do sexo masculino e 47,1% do feminino. No caso dos diplomados, 54,6% dos respondentes diplomados eram do sexo masculino.

Já em relação à cor, na amostra de evadidos, 4,3% não declararam qual era sua cor, 44,6% se declararam branco, 13,1% preto, 36,7% pardo, 0,7% amarelo e 0,5 indígena. Na amostra de diplomados, 2,9% não declararam qual era sua cor, 45,7% se declararam branco, 9,9% preto, 40,9% pardo; 0,3% amarelos; 0,3% indígena.

Em relação ao estado civil em 2011, 77,8% dos evadidos eram solteiros e 15,4%, casados, sendo que 4,3% se declararam morando junto com um companheiro. Na outra amostra, 75,1% dos respondentes diplomados eram solteiros, 19,2% se declararam casados e 3,7% responderam que estão morando junto com o companheiro.

Declararam não possuir filhos, respectivamente, 82,7% e 80% dos sujeitos das amostras de diplomados e evadidos. Dos 19,4% dos evadidos que os possuíam, 59,9% deles possuía até um filho e 29,9% possuíam até dois. Dos 17,3% dos diplomados que os possuíam, 58,4% deles possuía até um filho e 27,2% possuíam até dois filhos.

Nas duas amostras, tanto na de diplomados quanto na de evadidos, as configuração demográficas por sexo, raça e estado civil apresentaram uma distribuição muito semelhante.

PSE - Renda de evadidos nos períodos de 2006-2010 e 2011/2012

A seguir é apresentada a análise dos resultados referentes à renda de evadidos, e, posteriormente, uma comparação com a renda de diplomados.

Para facilitar a interpretação de alguns resultados expostos em linguagem estatística pouco familiar a muitos, adianta-se que, em síntese, a análise dos microdados de renda (inclusive comparativa) demonstrou que esses sujeitos são oriundos de estratos sociais de classes econômicas menos favorecidas economicamente. Um outro ponto interessante é que, tanto na época (do abandono/conclusão) quanto na atualidade (2011) a renda média familiar e individual e a evolução dos ganhos econômicos dos diplomados sempre se apresentaram maiores que as rendas e aumentos de ganhos, com o tempo, de seus pares da amostra de evadidos.

Em relação à Renda familiar na época em que abandonou o curso técnico, 72,9% declararam que a renda variava entre 1 e 6 salários mínimos, sendo que a quase a metade das famílias destes jovens evadidos ganhavam entre 2006 e 2010, cerca de 1 a 3 salários mínimos, ou seja, considerando a média¹⁹⁷ do salário mínimo de 2006 a 2010, a renda familiar destes jovens **na época** em que abandonaram a escola profissional era de estimados R\$ 424,00, a saber, uma renda familiar bastante baixa. (Cf. **Tabela 21**).

¹⁹⁷ Média relativa aos salários mínimos (SM) vigentes entre 2006 e 2010, onde um SM valia em 2006, R\$ 350,00, e, em 2010, R\$ 510,00.

TABELA 21 - Distribuição de sujeitos evadidos por renda familiar na ÉPOCA em que abandonou o curso.

		Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Até 1 salário mínimo	66	8,7	8,7	8,7
	De 1 a 3 salários mínimos	341	44,8	45,1	53,8
	De 3 a 6 salários mínimos	214	28,1	28,3	82,1
	De 6 a 9 salários mínimos	72	9,4	9,5	91,7
	De 9 a 12 salários mínimos	30	3,9	4,0	95,6
	De 12 a 15 salários mínimos	10	1,3	1,3	97,0
	Mais de 15 salários mínimos	21	2,8	2,8	99,7
	Nenhuma renda	2	0,3	0,3	100,0
	Total	756	99,2	100,0	
Missing	System	6	0,8		
	Total	762	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Foi pedido aos respondentes que informassem sua renda familiar na atualidade (ano de 2011) para que fosse possível identificar alguma tendência de evolução de renda, bem como para servir de variável de comparação entre evadidos e diplomados. Neste quesito, 86,3% declararam que a renda variava entre 1 e 9 salários-mínimos.

TABELA 22 - Distribuição de sujeitos evadidos por renda familiar na atualidade (2011/2012).

		Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Até 1 salário mínimo	46	6	6,1	6,1
	De 1 a 3 salários mínimos	238	31,2	31,4	37,5
	De 3 a 6 salários mínimos	244	32	32,2	69,7
	De 6 a 9 salários mínimos	126	16,5	16,6	86,3
	De 9 a 12 salários mínimos	56	7,3	7,4	93,7
	De 12 a 15 salários mínimos	20	2,6	2,6	96,3
	Mais de 15 salários mínimos	28	3,7	3,7	100
		Total	758	99,5	100
Missing	System	4	0,5		
	Total	762	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Pode-se observar na comparação entre as tabelas 21 e 22 que houve um aumento da renda familiar dos evadidos em um período de cerca de 5 anos em todas as faixas de rendimento familiar. Essa observação descrita pode ser confirmada por uma análise mais elaborada e que passa a ser explicada adiante.

Renda familiar (nível entre os intervalos) para a amostra de evadidos

Foi realizada uma transformação nos dados coletados como renda, utilizando-se o ponto médio dos intervalos de renda e mesclando-se as categorias de nenhuma renda, até um salário e de um a três salários, para que os intervalos fossem equivalentes.

A média e a mediana das duas variáveis estão na tabela abaixo:

TABELA 23 - Média e mediana de duas variáveis - renda evadidos.

		renda calculada a partir de pontos médios de classes	renda calculada a partir de pontos médios de classes
N	Valid	759	758
	Missing	3	4
Mean		3,8636	4,9987
Median		1,5	4,5
Std. Deviation		3,43689	3,84122
Skewness		1,9	1,262
Std. Error of Skewness		0,089	0,089
Kurtosis		3,713	1,228
Std. Error of Kurtosis		0,177	0,177

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Como se trata de variável ordinal, mesmo após a transformação, comparou-se as medianas e verificou-se que enquanto o valor da renda familiar na época da evasão é de 1,5 salários mínimos, o valor mediano da renda familiar atual é de 4,5 salários mínimos, havendo um aumento de cerca de uma das faixas de renda investigadas. A renda familiar média atual deste grupo está entre três e seis salários mínimos (entre R\$1866,00 e R\$ 3732,00) sendo o valor intermediário da classe de aproximadamente, de R\$2800,00 (dois mil e oitocentos reais).

Utilizou-se o diagrama de erros para comparar a renda anterior e a atual dos alunos evadidos. Como se pode constatar, a renda familiar atual é superior à renda familiar da época da evasão, seja a média ou a mediana dos dados analisados. Estimando-se intervalos de confiança de 99%, observa-se que os gráficos sugerem inexistência de erro amostral.

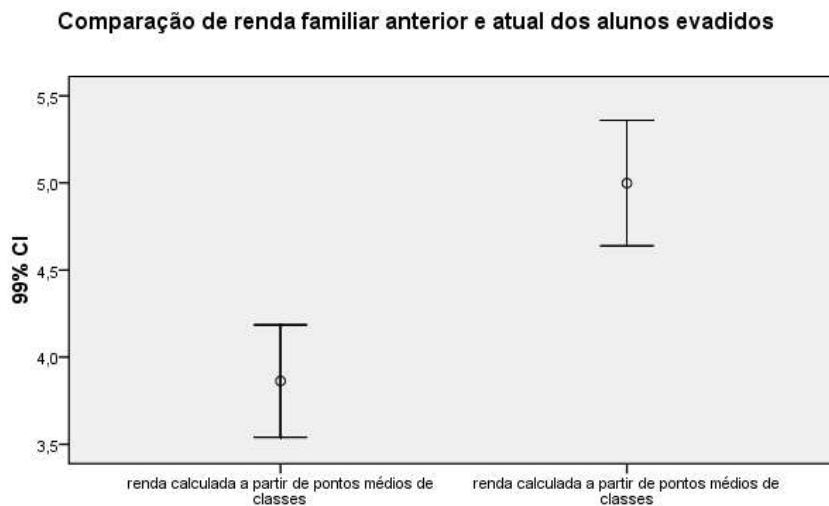


FIGURA 4 - Comparação de renda familiar dos alunos evadidos na época em que abandonaram o curso técnico e na atualidade.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Contudo, utilizou-se o teste do sinal de Wilcoxon, para comparar os resultados emparelhados dos mesmos sujeitos por postos. Constatou-se que 472 sujeitos mantiveram sua renda familiar, 265 aumentaram, enquanto apenas 21 sujeitos tiveram sua renda diminuída.

TABELA 24 - Teste do sinal de Wilcoxon, para comparar os resultados emparelhados dos mesmos sujeitos por postos.

		Postos		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
renda calculada a partir de pontos médios de classes - renda calculada a partir de pontos médios de classes	Negative Ranks	21 ^a	137,83	2894,5
	Positive Ranks	265 ^b	143,95	38146,5
	Ties	472 ^c		
	Total	758		
a. renda calculada a partir de pontos médios de classes < renda calculada a partir de pontos médios de classes				
b. renda calculada a partir de pontos médios de classes > renda calculada a partir de pontos médios de classes				
c. renda calculada a partir de pontos médios de classes = renda calculada a partir de pontos médios de classes				

Test Statistics^b	
renda calculada a partir de pontos médios de classes - renda calculada a partir de pontos médios de classes	
Z	-13,695 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000
Exact Sig. (2-tailed)	0,000
Exact Sig. (1-tailed)	0,000
Point Probability	0,000
a. Based on negative ranks.	
b. Wilcoxon Signed Ranks Test	

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

A probabilidade do resultado do teste ser explicado por erro amostral é inferior a 0,09%.

Logo, os resultados acima descritos e analisados são estatisticamente confiáveis.

Renda de diplomados nos períodos de 2006-2010 e 2011/2012

No comparativo de renda familiar média da amostra dos que se diplomaram no ensino técnico entre 2006 e 2010, observa-se que estes sujeitos recebiam na época da conclusão do curso uma média de renda familiar de R\$ 2.026,22, contra 3.762,63, na atualidade, indicando um aumento de renda familiar média equivalente a 85,7%. A maior renda familiar da amostra de diplomados na época da conclusão era de R\$ 15.000,00, sendo que a maior renda familiar na atualidade foi de R\$ 25.000,00.

Neste capítulo é feita uma análise comparativa entre as rendas familiares das amostras de diplomados e de evadidos.

TABELA 25 - Renda familiar média na época em que concluiu o curso e Renda familiar na atualidade.

	7. Renda familiar NA ÉPOCA em que concluiu o curso técnico	8. Renda familiar NA ATUALIDADE
N	Valid 699	709
	Missing 25	15
Mean	2026,22	3762,63
Std. Deviation	1801,64	3055,63
Minimum	0,00	0,00
Maximum	15.000,00	25.000,00

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

O questionário dos diplomados colheu dados em nível intervalar de análise, o que possibilitou o uso do teste t para amostras emparelhadas. Constatou-se que a renda familiar atual é, em média, 186% maior que a informada à época da conclusão do curso técnico.

TABELA 26 - Teste t para amostras emparelhadas. Renda familiar de diplomados na época de conclusão do curso e na atualidade.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	7. Renda familiar NA ÉPOCA em que concluiu o curso técnico	2141,13960	394	1933,68874	97,41783
	8. Renda familiar NA ATUALIDADE	3990,91090	394	3098,71488	156,11100

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	7. Renda familiar NA ÉPOCA em que concluiu o curso técnico & 8. Renda familiar NA ATUALIDADE	394	0,647	0,000

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

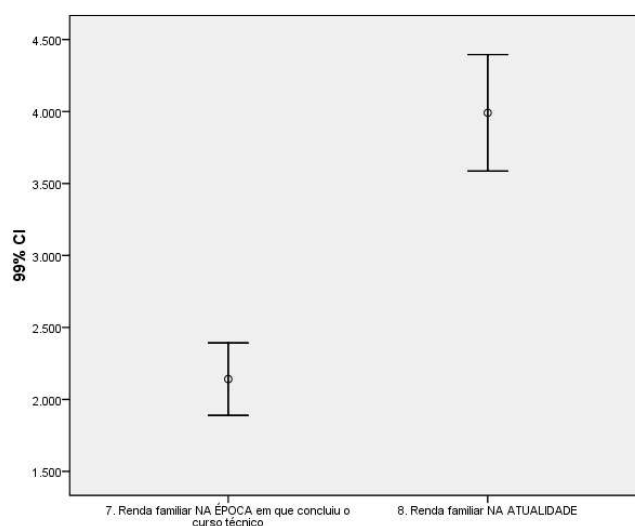


FIGURA 5 - Comparação de renda familiar dos alunos diplomados na época em que concluíram o curso técnico e na atualidade.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Os resultados obtidos sugerem que o aumento da renda foi proporcionalmente menor que o dos evadidos (apesar da imprecisão da escala adotada, neste último caso),

mas o valor médio é aproximadamente R\$ 1.100,00 (mil e cem Reais) maior que o valor intermediário do intervalo pesquisado anteriormente. Um cuidado a ser tomado nesta análise é a informação que 472 sujeitos evadidos mantiveram sua faixa de renda familiar (segundo o teste de Wilcoxon).

Outro dado comparativo importante é que os alunos evadidos tinham uma renda média familiar provavelmente menor que a dos diplomados, uma vez que o ponto médio do intervalo é de 1,5 salários mínimos, cerca de R\$ 933,00 (novecentos e trinta e três Reais). Isso indica a variável renda média familiar para uso como possível variável explicativa da evasão ou conclusão dos cursos com o emprego de uma técnica multivariada de análise.

PSE - Análise comparativa de renda familiar entre evadidos e diplomados

Nesta parte da seção, apresenta-se o resultado da comparação feita entre a Renda Familiar Atual de Evadidos e a de Diplomados. Após os comentários acima sobre as rendas familiares dos dois grupos (evadidos e diplomados), por fim, procede-se à comparação entre ambas as rendas.

1. Participantes: Evadidos (discussão feita imediatamente acima)

2. Participantes: Diplomados (discussão feita imediatamente acima)

3. Comparação da Renda Familiar Atual de Evadidos e Diplomados com base no nivelamento de intervalos pela renda passada dos dois grupos

Outra questão importante sobre a renda familiar foi investigada: alunos diplomados, oriundos de famílias com mesma faixa de renda de alunos evadidos apresentam, hoje, renda familiar média superior?

Para obter informações capazes de responder a esta questão, dividimos a base de dados em dois grupos de renda familiar: os de alunos que são oriundos de famílias que recebiam até 3 salários-mínimos no início do curso e o de alunos oriundos de famílias que recebiam mais de 3 salários-mínimos no início do curso.

A base foi, portanto, dividida em duas, com as frequências abaixo:

Base de dados 1: Alunos oriundos de famílias com renda de até 3 salários-mínimos.

TABELA 27 - Alunos oriundos de famílias com renda de até 3 salários-mínimos.

Statistics					
Grupo evadido ou diplomado					
N	Valid		921		
	Missing		0		

Grupo evadido ou diplomado					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	evadido	409	44,4	44,4	44,4
	diplomado	512	55,6	55,6	100,0
	Total	921	100,0	100,0	

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Base de dados 2: Alunos oriundos de famílias com renda superior a 3 salários-mínimos**TABELA 28** - Alunos oriundos de famílias com renda superior a 3 salários-mínimos.

Statistics					
Grupo evadido ou diplomado					
N	Valid		562		
	Missing		0		

Grupo evadido ou diplomado					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	evadido	350	62,3	62,3	62,3
	diplomado	212	37,7	37,7	100,0
	Total	562	100,0	100,0	

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Posteriormente comparou-se a média da renda familiar atual de alunos evadidos e diplomados, oriundos dos dois segmentos econômicos. Verificou-se que nos dois casos houve um aumento de renda familiar maior dos diplomados.

TABELA 29 - Comparação entre a média da renda familiar atual de alunos evadidos e diplomados.

Group Statistics					
	Grupo evadido ou diplomado	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
renda familiar atual calculada a partir de pontos médios de classes	evadido	409	2,6589	1,78822	,08842
	diplomado	512	4,0035	3,13400	,13850

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
renda familiar atual calculada a partir de pontos médios de classes	Equal variances assumed	29,219	,000	-7,729	919	,000	-1,34458	,17396	-1,68599	1,00316	
	Equal variances not assumed			-8,183	838,057	,000	-1,34458	,16432	-1,66711	1,02205	

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Nas duas tabelas acima, verificou-se que a renda média atual familiar dos alunos evadidos é de 2,65 salários-mínimos, enquanto que a mesma renda dos alunos diplomados é de 4,00 salários-mínimos. O teste t de diferença das médias para amostras independentes mostra um p valor altamente significativo para a diferença entre as médias.

TABELA 30 - Teste t de diferença das médias de amostras independentes.

Group Statistics										
	Grupo evadido ou diplomado	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
renda familiar atual calculada a partir de pontos médios de classes	evadido	349	7,7407	3,79117	,20294					
	diplomado	212	8,8910	5,43497	,37328					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
renda familiar atual calculada a partir de pontos médios de classes	Equal variances assumed	18,459	,000	-2,947	559	,003	-1,15027	,39037	-1,91703	-,38350
	Equal variances not assumed			-2,707	336,348	,007	-1,15027	,42487	-1,98601	-,31452

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEF entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Nas duas tabelas acima, assim como nas **Figuras 6 e 7**, a seguir, verificou-se que a renda média atual familiar dos alunos evadidos é de 7,74 salários-mínimos, enquanto que a mesma renda dos alunos diplomados é de 8,89 salários-mínimos. O teste t de diferença das médias para amostras independentes mostra um p valor significativo (inferior a 1% de probabilidade de erro amostral) para a diferença entre as médias.

Nas **Figuras 6 e 7**, abaixo, pode-se observar a posição relativa e comparativa de crescimento da renda média das famílias de estudantes evadidos e diplomados, entre os períodos de 2006 e 2013. São duas figuras que comparam a renda desses sujeitos no ano do abandono ou de conclusão.

A **Figura 6** compara a situação atual (em 2013) de evadidos e de diplomados com base na evolução da renda familiar média em famílias cuja renda inicial, em 2006/2010, era de até três (3) salários-mínimos.

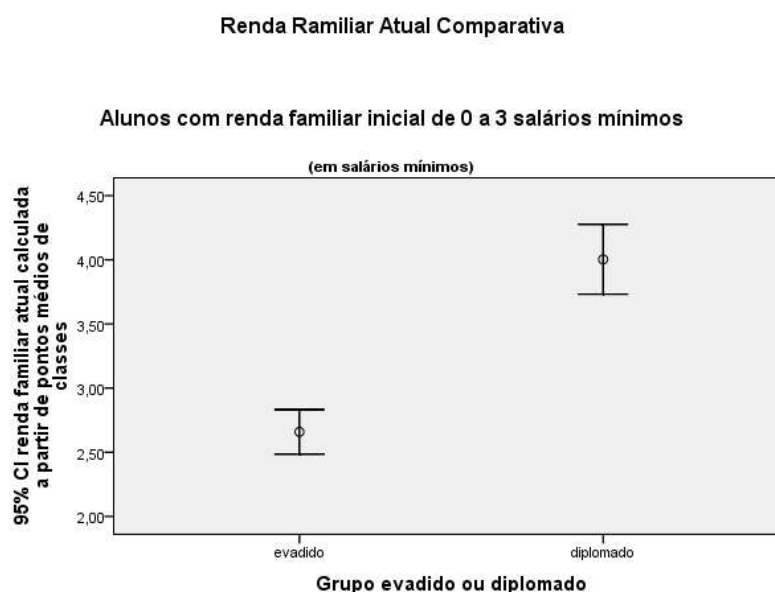


FIGURA 6 - Análise relativa e comparativa do crescimento da renda familiar média, em 2013, de duas sub-amostras separadas de estudantes evadidos e diplomados em relação à época do abandono/conclusão. Famílias com renda familiar inicial em 2006/2010 de até três (3) salários mínimos.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

A **Figura 7** compara a situação atual (em 2013) de evadidos e de diplomados com base na evolução da renda familiar média em famílias cuja renda inicial, em 2006/2010, era superior a três (3) salários mínimos.

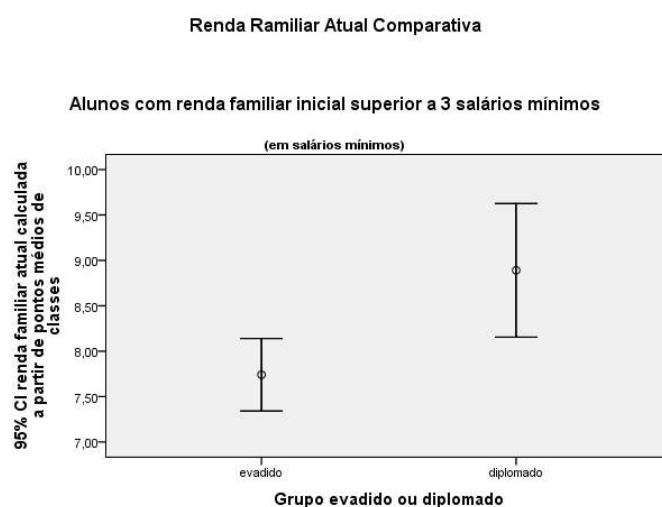


FIGURA 7 - Análise relativa e comparativa do crescimento da renda familiar média, em 2013, de duas sub-amostras separadas de estudantes evadidos e diplomados em relação à época do abandono/conclusão. Famílias com renda familiar inicial em 2006/2010 superior a três (3) salários mínimos.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEF entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

A variação da renda familiar dos alunos oriundos de famílias de maior renda é menor que a de alunos de famílias de baixa renda, mas ainda assim confirma a hipótese de que os alunos diplomados têm maior renda familiar atual que os evadidos, embora ambos tenham aumento da renda familiar.

Outro dado que merece registro é que 62% da amostra total (que contempla evadidos e diplomados) é de alunos oriundos de famílias com renda até 3 salários-mínimos (ou seja, inferior a R\$ 2.074,00 a dois mil e setenta e quatro Reais).

Comparando-se as duas figuras (**Fig. 4 e 5**), é possível concluir que a desigualdade de renda futura (em 2013) é pior exatamente onde as famílias são inicialmente mais pobres (em 2006). Em outras palavras, a hipótese de comportamento dessas duas amostras é: se a renda familiar média inicial entre as duas amostras diferentes tornar-se maior (*background* familiar inicial), então, a desigualdade futura entre os dois grupos tende a aumentar ao longo do tempo (*background* familiar final).

Como nota, neste quesito não se pode comparar com os dados da pesquisa nacional de egressos (MEC, 2011) porque ela tratou de renda individual do egresso diplomado e não da renda familiar. Na ocasião, a pesquisa MEC identificou que o rendimento pessoal (não familiar) de 57% dos técnicos diplomados, de 2003 a 2007, era

de até 3 salários-mínimos (SM); 11% ganhavam de 3 a 4 SM; 7% ganhavam de 4 a 5 SM e 8% ganham acima de 5 SM. De toda forma estes valores indicam rendas baixas.

5.2 Discussão de objetivos e hipóteses - microdados socioeconômicos e demográficos (PSE) - evadidos e diplomados

Pelas análises feitas acima, pôde-se observar que houve um aumento da renda familiar dos sujeitos evadidos e diplomados em um período de cerca de 5 anos em todas as faixas de rendimento familiar ao se comparar a renda de suas famílias na época do abandono ou da conclusão e em 2011.

Questões referentes às hipóteses com base na renda familiar na época do abandono e da conclusão e a renda atual

Nesta parte da seção, buscou-se responder à seguinte questão comparativa (evadidos e diplomados) sobre renda familiar: alunos diplomados, oriundos de famílias com **mesma faixa de renda** de alunos evadidos apresentam, hoje, renda familiar média superior?

Para responder a esta pergunta, dividiu-se a base de dados em dois grandes grupos de alunos (tanto evadidos quanto diplomados), um grupo era composto de famílias que recebiam até 3 SM e, o outro, de famílias que percebiam mais de 3 SM. Ao procederem-se às análises, concluiu-se que os diplomados (suas famílias) apresentaram aumento de renda significativamente superiores aos dos evadidos no mesmo período de cinco anos (2006-2010).

Observou-se dois aspectos atenuantes do maior crescimento proporcional do rendimento familiar dos diplomados: o primeiro foi que a variação da renda familiar dos alunos oriundos de famílias de maior renda era menor relativamente aquela de de alunos de famílias de baixa renda; o segundo aspecto observado foi que, tanto evadidos quanto diplomados tiveram aumento de renda no período (o que pode ser atribuído a questões macroeconômicas do país na ocasião). Não obstante, mesmo com estas atenuantes, tem-se um importante indicador que **confirma a primeira hipótese alternativa** de que os alunos diplomados apresentam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional em comparação estatística com os sujeitos evadidos, comparados pelas mesmas variáveis. Rejeita-se, de outro lado, para o fator renda a hipótese nula sobre situação ocupacional referente à primeira hipótese de pesquisa.

Em suma, comparativamente, entre evadidos e diplomados, o que se observou pelos dados é que as famílias dos diplomados tiveram um aumento de renda significativamente superior aquele aumento alcançado pelas famílias dos sujeitos evadidos.

Do ponto de vista econômico, para as duas amostras, o aumento da renda familiar no período para os dois grupos de sujeitos foi positivamente influenciado pela melhoria macro- e microeconômica vivida nos dois mandatos do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo que a melhoria foi mais acentuada em seu segundo mandato, exatamente o período onde sucederam os fatos aqui analisados de abandono escolar e conclusão de estudos. Este comentário visa arrefecer possível interpretação que avenge uma "grande melhoria" da renda familiar dos estudantes diplomados, uma vez que, no geral, naquela década as famílias foram beneficiadas pela situação econômica de crescimento do país de modo mais ou menos homogêneo.

Detalhando melhor os resultados à vista das duas hipóteses discutidas nesta tese, a primeira, aventa a premissa de que, controlados pelas mesmas variáveis, os sujeitos diplomados apresentam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional que os sujeitos evadidos.

A segunda assertiva busca testar a tese de que os jovens que acessam a RFEP são oriundos de famílias de baixo nível socioeconômico e que o público desta rede de ensino profissional não é formada por pessoas em sua maioria de classes mais abastadas como defende, por exemplo, Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

Hipótese I - da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP

Quanto ao mérito desta seção, do ponto de vista da renda familiar pretérita e atual de jovens evadidos e diplomados, os dados comparativos supracitados permitem dar início à discussão sobre a rejeição ou aceitação da hipótese nula nos dois casos aventados:

No caso da hipótese da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP, onde se parte da premissa de que os sujeitos diplomados apresentam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional em comparação estatística com os sujeitos evadidos, comparados pelas mesmas variáveis, na RFEP no Estado de Minas Gerais, pode-se afirmar que:

No caso da variável renda familiar, ocorreu a rejeição da hipótese nula, a saber, na comparação entre a renda familiar de evadidos e de diplomados, observa-se que os diplomados apresentaram renda muito superior àquela dos evadidos, o que favorece a

interpretação de que a situação ocupacional dos diplomados na atualidade é melhor do que a dos evadidos no quesito socioeconômico da variável "renda familiar".

Nesse caso, a premissa da teoria do capital humano é corroborada, na medida em que esta teoria associa estatisticamente um aumento de renda ao aumento do número de anos de escolaridade. No Brasil, segundo Neri (2009), esta relação está na razão de um aumento na renda de 15%, por ano de escolaridade adicional, excluídos os benefícios sociais não monetários a que o sujeito tem "direito" pelo aumento correspondente de sua formação escolar.

Do ponto de vista de Rumberger & LIM (2008), como modelo teórico escolhido para pautar a tese no campo da teoria do desempenho escolar, pode-se dizer que existe uma correlação estatisticamente significativa, para o Ensino Médio, entre aumento do padrão de Nível Socioeconômico (NSE) e as chances de abandono ou conclusão escolar, de modo que quanto mais alto o NSE, mais alta a correlação positiva entre este indicador e a conclusão escolar, e, ao mesmo tempo, mais alta a correlação negativa do mesmo com o abandono escolar. Neste sentido, a fórmula básica é: **alto** NSE está significativamente relacionado a **altas** chances de conclusão escolar e a **baixas** chances de abandono para um mesmo estudante; sendo que, **mais alto** NSE tem significância estatística para **mais altas** probabilidades de conclusão escolar e **mais baixas** chances de abandono.

Noutro aspecto, deve-se considerar que não apenas a renda familiar (NSE) é variável que deve ser considerada como precursora ou não do abandono escolar ou da conclusão, desde que fatores como o *background* de origem familiar e educacional parental, por exemplo, são elementos que antecedem o NSE "na época" e que podem ou não intensificar fenômenos (in)desejáveis de desempenho escolar, tais como, por exemplo, o próprio acesso (com maior ou menor NSE), permanência, repetência, abandono e conclusão escolares.

Hipótese II

Com respeito à segunda hipótese - do baixo NSE X elitização na RFEP, pode-se deduzir por estes números, tanto dos alunos evadidos quanto dos concluintes, que ambas amostras não apresentam um perfil elitista para os sujeitos. De fato, o quadro apresentado é bastante nefasto, uma vez que se discute aqui, não renda per capita, mas sim rendimento familiar. São recursos compartilhados por um número às vezes ainda grande de indivíduos que têm que suprir todas suas necessidades materiais e espirituais, incluindo educação, com muito poucos recursos (a maior parte das famílias destes jovens é formada em média por quatro ou cinco pessoas).

Nesta perspectiva, pode-se defender a rejeição da hipótese nula e concluir que os sujeitos da população amostral não são oriundos ou pertencem a uma classe de sujeitos ricos que fazem seus estudos em Escola Técnica Federal pública, de qualidade e gratuita, como advoga Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

Os dados indicam que 76% dos diplomados recebem, per capita, menos que R\$ 2.042,00 por mês, sendo que mais de 60%, recebem menos que R\$ 1450,00 ao mês. Como identificado acima, 62% da amostra total (que contempla evadidos e diplomados) é de alunos oriundos de famílias com renda até 3 salários-mínimos ao mês (ou seja, inferior a R\$ 2.074,00).

Quanto a outra crítica de Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008) de que os estudantes usam a Rede Federal de Educação Profissional apenas como trampolim para cursar o Ensino Superior, os dados discutidos adiante demonstram que do total de diplomados, 55,8% foram fazer um curso superior: número que, entende-se, aponta para dois pontos básicos: um direito constitucional de seguir estudos no Ensino Superior e, esses números retratam a qualidade do ensino oferecido na Rede Federal de EPT, o qual permite tal transição escola média ensino superior. Considerando, como se verá adiante que a maior parte desses diplomados trabalham na área de formação recebida, o dado de transição para o ensino superior, num processo de **verticalização profissional**, constitui-se em um sinal positivo de continuidade de estudos e possível aprofundamento e verticalização formativa em área técnica escolhida (MEC, 2009): a saber, segundo dados da pesquisa MEC (2009, p. 48, Quadro B.23), de uma amostra total igual a 2.657 sujeitos, 57% concluiu ou está fazendo o Ensino Superior; destes 57%, equivalente a 1.520 respondentes válidos, 50% e 26% dos diplomados nacionais da RFEP estudam no Ensino Superior, respectivamente, em áreas forte e fracamente relacionadas com a área do curso técnico realizado nesta Rede de Ensino Federal. Apenas 25% dos egressos técnicos diplomados vão ao Ensino Superior em área que "não tem nenhuma relação" com sua formação técnica de escolaridade média recebida. Esse é um dado importante de verticalização da trajetória educacional e formativa dos técnicos da Rede Federal em área eminentemente técnico-profissional.

5.3 Perfil educacional (PED) de evadidos e diplomados da RFEP

Nesta parte são apresentados os resultados referentes ao perfil educacional da amostra de sujeitos evadidos e diplomados. Inicia-se com a apresentação dos quantitativos de matrículas na RFEP, seguidos de uma hierarquia de motivos de abandono escolar identificados no tratamento dos dados, e, por fim, tem-se uma discussão parcial dos objetivos e hipóteses relativas ao perfil educacional.

Dados Gerais: Quantitativo de matrículas Ensino Técnico Regular

Na tabela 31 pode-se observar o quantitativo de matrículas no Ensino Técnico Regular de 2006 a 2010.

TABELA 31 - Quantitativo de matrículas Ensino Técnico Regular de 2006 a 2010.

Instituição	Total matrículas 2006 a 2010
Central De Ensino E Desenvolvimento Agrário - CEDAF-UFV	859
CEFET-MG	31543
Centro De Formação Especial Em Saúde - CEFORES - UFTM	1341
Colégio Técnico Do Centro Pedagógico COLTEC - UFMG	1611
Escola Técnica De Saúde - ESTES-UFU	956
Instituto Federal - IFET Minas	22248
Instituto Federal - IFET Norte	4500
Instituto Federal - IFET Sudeste	10613
Instituto Federal - IFET Sul	1809
Instituto Federal - IFET Triângulo	3567
Totais/RFEP 2006-2010	79047

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Algumas variáveis educacionais estão inseridas na seção seguinte, perfil ocupacional, para facilitar a apresentação e interpretação das mesmas em relação ao perfil ocupacional propriamente dito.

Quantitativo de evadidos por instituição

Na tabela 32 pode-se identificar o quantitativo de evadidos por instituição de ensino técnico.

TABELA 32 - Quantitativo de evadidos por instituição no período de 2006 a 2010.

Instituição	Total matrículas 2006 a 2010	Total evadidos 2006 a 2010
CEDAF-UFV	859	168
CEFET-MG	31543	1482
CEFORES-UFTM	1341	146
COLTEC	1611	159
ESTES-UFU	956	90
IFET Minas	22248	2989
IFET Norte	4500	1330
IFET Sudeste	10613	1961
IFET Sul	1809	775
IFET Triângulo	3567	850
Totais/RFEP 2006-10	79047	9950

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Frequência de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico

Em relação à instituição que os evadidos cursaram o Ensino Técnico, nota-se que cerca de 50,3% dos participantes evadidos eram oriundos de apenas duas instituições do Estado de Minas Gerais (CEFET-MG e IFET Minas).

TABELA 33 - Frequência de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico.

Instituições	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	14	1,8
CEFET-MG	118	15,5
CEFORES-UFTM	15	2,0
COLTEC	16	2,1
ESTES-UFU	4	0,5
IFET Minas	265	34,8
IFET Norte	139	18,2
IFET Sudeste	104	13,6
IFET Sul	16	2,1
IFET Triângulo	71	9,3
Total	762	100,0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Frequência de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade

TABELA 34 - Frequência de evadidos de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade.

Instituição	Curso	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	Florestal	14	100,0
CEFET-MG	Araxá	29	24,6
	Belo Horizonte	47	39,8
	Divinópolis	18	15,3
	Leopoldina	18	15,3
	Nepomuceno	2	1,7
	Timóteo	3	2,5
	Varzinha	1	0,8
	Total	118	100,0
CEFORES-UFTM	Uberaba	15	100,0
COLTEC	Belo Horizonte	16	100,0
ESTES-UFU	Uberlândia	4	100,0
IFET Minas	BambuÍ	71	26,8
	Conqonhas	16	6,0
	Formíaa	14	5,3
	Governador Valadares	5	1,9
	Iquatama	1	0,4
	Januária	2	0,8
	Oliveira	7	2,6
	Ouro preto	107	40,4
	Piumhi	7	2,6
	Pompeu	1	0,4
	São João Evangelista	34	12,8
	Total	265	100,0
	IFET Norte	Almenara	3
AracuaÍ		11	7,9
Arinos		5	3,6
Januária		92	66,2
Montes Claros		3	2,2
Pirapora		8	5,8
Salinas		17	12,2
Total		139	100,0
IFET Sudeste	Barbacena	36	34,6
	Juiz de Fora	16	15,4
	Muriaé	3	2,9
	Rio Pomba	47	45,2
	São João del-Rei	2	1,9
	Total	104	100,0
IFET Sul	Inconfidentes	7	43,8
	Muzambinho	9	56,3
	Total	16	100,0
IFET Triângulo	Ituiutaba	15	21,1
	ParacatuÍ	11	15,5
	Patrocínio	5	7,0
	Uberaba	27	38,0
	Uberlândia	13	18,3
	Total	71	100,0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Diplomados

Na **Tabela 35** pode-se identificar o quantitativo de diplomados por instituição de ensino técnico.

TABELA 35 - Quantitativo população N de diplomados por instituição no período de 2006 a 2010.

Instituição	Total matrículas 2006 a 2010	Total diplomados 2006 a 2010
CEDAF-UFV	859	269
CEFET-MG	31543	5032
CEFORES-UFTM	1341	348
COLTEC	1611	247
ESTES-UFU	956	469
IFET Minas	22248	4250
IFET Norte	4500	1266
IFET Sudeste	10613	2983
IFET Sul	1809	1970
IFET Triângulo	3567	849
Totais/RFEP 2006-10	79047	17683

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Na **Tabela 36** pode-se observar a frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico.

TABELA 36 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico.

Instituição	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	15	2,1
CEFET-MG	287	39,6
CEFORES-UFTM	16	2,2
COLTEC	14	1,9
IFET Minas	141	19,5
IFET Norte	56	7,7
IFET Sudeste	170	23,5
IFET Triângulo	25	3,5
Total	724	100,0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

TABELA 37 - Frequência de diplomados de acordo com a Instituição do Ensino Técnico e Cidade

Instituição	Cidade	Frequência	Frequência relativa (%)
CEDAF-UFV	Florestal	15	100,0
CEFET-MG	Araxá	30	10,5
	Belo Horizonte	168	58,5
	Divinópolis	30	10,5
	Leopoldina	43	15,0
	Nepomuceno	6	2,1
	Timóteo	6	2,1
	Varginha	4	1,4
	Total	287	100,0
CEFORES-UFTM	Uberaba	16	100,0
COLTEC	Belo Horizonte	14	100,0
IFET Minas	Bambuí	36	25,5
	Congonhas	7	5,0
	Ouro Preto	73	51,8
	São João Evangelista	25	17,7
	Total	141	100,0
IFET Norte	Januária	38	67,9
	Salinas	18	32,1
	Total	56	100,0
IFET Sudeste	Barbacena	101	59,4
	Juiz de Fora	18	10,6
	Rio Pomba	51	30,0
	Total	170	100,0
IFET Triângulo	Paracatú	9	36,0
	Uberaba	13	52,0
	Uberlândia	3	12,0
	Total	25	100,0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

PED - Modalidade¹⁹⁸ do curso técnico que abandonou

Conforme a tabela 38, 48,1% e 30,5% dos evadidos, abandonaram cursos subsequentes e integrados, respectivamente. Essa frequência de abandonos mais elevada no caso de alunos do curso subsequente é coerente com outros estudos que indicam que o abandono nesta modalidade se apresenta geralmente maior. Tal fato pode ocorrer pela necessidade e dificuldade mais premente que o jovem que cursa essa modalidade tem para conjugar a um só tempo os elementos causais de abandono, tais

¹⁹⁸ Modalidades de cursos técnicos.

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

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

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

Curso subsequente: ensino técnico é cursado depois da conclusão do ensino médio.

como: emprego, horários incompatíveis, estudos (DORE SOARES & LUSCHER, 2011; NERI, 2009; SOARES, 2010).

TABELA 38 – Distribuição da modalidade à qual o respondente abandonou entre 2006 e 2010 no Estado de Minas Gerais.

	Modalidade ou Tipo de Oferta	Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Subseqüente	364	47,8	48,1	48,1
	Integrado	231	30,3	30,5	78,6
	Concomitante Externo	111	14,6	14,7	93,3
	Concomitante Interno	51	6,7	6,7	100
	Total	757	99,3	100	
	System	5	0,7		
Total		762	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Já no caso dos diplomados, 66,1% dos respondentes concluíram seus cursos nas modalidades subsequente e integrada do Ensino Profissional. 40,1% o fizeram na modalidade subsequente. Tanto o dado de modalidade de evadidos quanto o de diplomados apontam para sujeitos que já haviam concluído seus cursos de Ensino Médio e se dedicavam apenas às matérias técnicas de seu curso profissional.

Comparativamente, os dados de trabalho gerais para essas duas amostras, apontam também que estes alunos se dedicavam muito ao trabalho ou ao "trabalho e ao estudo", 66,4% dos evadidos e 73,5% dos diplomados. Quanto à carga horária semanal de trabalho, 61% dos diplomados e 51,4% dos evadidos trabalhavam mais de 40 horas semanais, caracterizando, no geral, um perfil de aluno trabalhador mais afim ao contexto das classes econômicas populares.

TABELA 39 – Distribuição da modalidade na qual o respondente concluiu seu curso entre 2006 e 2010 no Estado de Minas Gerais.

	Modalidade ou Tipo de Oferta	Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Subsequente	290	40,1	40,1	40,1
	Integrado	188	26	26	66,1
	Concomitante Externo	149	20,6	20,6	86,7
	Concomitante Interno	96	13,3	13,3	100
	Total	723	99,9	100	
	System	1	0,1		
Total		724	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Em análise comparada com a pesquisa nacional de egressos diplomados (MEC, 2009), esses valores são bastante semelhantes. Na pesquisa do MEC (2009), 49% dos alunos técnicos formados do Brasil fizeram seus cursos na modalidade subsequente, 20%

na modalidade integrada, 18%, em concomitância interna e 13% em concomitância externa.

Todos esses números, tanto os do Estado de Minas Gerais, quanto os nacionais do MEC apontam para um aluno que em sua maioria estuda e trabalha. Estes são indícios interessantes quanto à aceitação da segunda hipótese alternativa desta pesquisa, a saber, que os alunos da RFEP são advindos de classes econômicas populares ou baixas.

PED - Elementos de percurso acadêmico - Questões apenas constantes no questionário de evadidos (exceto a 12 quest. evadido e 19 quest. diplomado)

As questões 12 a 16 do questionário aplicado a evadidos (a 12 também foi aplicada aos sujeitos diplomados como questão 19) podem fornecer alguns elementos interessantes sobre o percurso de transição acadêmico desses sujeitos da RFEP.

Percurso educacional de evadidos e diplomados

Nas tabelas abaixo, referentes à questão comum entre evadidos e diplomados, e nos comentários seguintes, pode-se identificar indícios do percurso educacional desses sujeitos.

Na questão 12, dirigida a alunos evadidos, foi-lhes pedido para "identificar a alternativa que mais se aproxima de sua situação. Abandonei o curso técnico e...".

Dentre os sujeitos evadidos, pode-se observar que 23,7% dos evadidos foi concluir o Ensino Médio, 20% foi fazer um curso superior e 16,8%, não voltaram mais aos estudos. 25,5% responderam "fui fazer outra" atividade, provavelmente trabalhar ou se dedicar a alguma ocupação alternativa.

TABELA 40 - Q.19 Distribuição de alunos evadidos - percurso educacional após abandono escolar.

	Respostas de questionário	Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Outra.	194	25,5	25,5	25,5
	Fui cursar o ensino médio	180	23,6	23,7	49,1
	Fui fazer um curso superior	152	19,9	20,0	69,1
	Não voltei mais aos estudos	128	16,8	16,8	85,9
	Fui fazer um cursinho pré-vestibular	47	6,2	6,2	92,1
	Fui para uma escola particular fazendo outro curso técnico	18	2,4	2,4	94,5
	Fui para outro curso técnico na mesma escola	15	2,0	2,0	96,5
	Fui fazer um curso profissionalizante de curta duração	12	1,6	1,6	98,0
	Fui para outra escola pública fazendo outro curso técnico	8	1,0	1,1	99,1
	Fui para uma escola particular fazendo o mesmo curso técnico	4	0,5	0,5	99,6
	Fui para outra escola pública fazendo o mesmo curso técnico	3	0,4	0,4	100
	Total	761	99,9	100	
Missing System		1	0,1		
Total		762	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

No caso dos diplomados, pode-se observar que 55,8% deles foram fazer curso superior e 19,3% não voltaram mais aos estudos. Estes dois estratos juntos equivalem a 75,1% do total de respondentes diplomados da amostra.

TABELA 41 - Q.12 Distribuição de alunos diplomados - percurso educacional após conclusão de curso técnico.

	Respostas de questionário	Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Fui fazer um curso superior	404	55,8	55,8	55,8
	Não voltei mais aos estudos	140	19,3	19,3	75,1
	Fui fazer um cursinho pré-vestibular	81	11,2	11,2	86,3
	Outra.	60	8,3	8,3	94,6
	Fui para outro curso técnico	39	5,4	5,4	100
	Total	724	100	100	

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Quando se compara as questões Q.19 e Q.12 com as questões referente à frequência de trabalho (Q.39, evadidos e Q.30 para diplomados), observa-se que 30,9% dos evadidos estão trabalhando e estudando e 26,5% estão apenas estudando, números que estão um pouco acima dos 57,8% acumulados acima para o público de evadidos que voltaram a fazer um curso depois do abandono escolar.

No caso dos diplomados, trabalhando e estudando são 43,1% dos respondentes, e apenas estudando, 21%, valores que se assemelham aos 61,2% dos diplomados que foram fazer um curso regular após a conclusão de seu curso técnico.

É importante frisar o perfil de trabalhador destes sujeitos: 73,5% dos diplomados e 66,4% dos evadidos apenas "trabalham" ou "trabalham e estudam", conformando um indício de que o trabalho e a renda dele auferida é muito importante para sua carreira acadêmica e profissional. Por esse ângulo, é mais coerente deduzir que são trabalhadores de baixa renda; dado que é indício de confirmação da segunda hipótese alternativa.

No caso específico do grupo dos evadidos, outras questões auxiliam a apreender um pouco da trajetória destes sujeitos: na questão 13, 98,8% dos sujeitos questionados responderam que não obtiveram o diploma de técnico uma vez reiniciado o curso técnico que abandonaram.

Dos respondentes evadidos, 89,1% deles não receberam o CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO da escola em que abandonaram seus cursos técnicos. Para 52,8% respondentes evadidos, as disciplinas do curso técnico foram o que faltou para que os mesmos obtivessem seu DIPLOMA DE TÉCNICO no curso que abandonaram; 47,2% dos evadidos responderam que a "causa" principal da não aquisição do diploma de técnico foram problemas com estágio supervisionado.

Quando perguntados se pretendem completar a sua formação profissional e obter o seu diploma de técnico, 59,1% dos evadidos respondem afirmativamente, e, 40,9%, não: tem-se pois um base amostral dividida entre aqueles alunos que se evadem e querem retornar e concluir seus cursos técnicos, ainda que se observa que quase 60% deles pretendem retornar aos estudos técnicos algum dia.

Por fim, quanto a elementos do percurso escolar dos diplomados, 86,6% deles já solicitaram formalmente seus diplomas de técnico de escolaridade média em suas instituições, demonstrando a importância desse documento escolar para esse público concluinte. Isto também pode sinalizar a continuidade de formação em áreas diferentes do curso técnico estudada. 13,4% (ainda) não o solicitaram. Quando indagados se concluíram seu Ensino Médio na mesma instituição em que concluíram o curso técnico, 58,1% dos diplomados disseram que "sim", e, 41,9%, não.

PED - Taxas de abandono e conclusão escolar na RFEP

Não foi possível calcular as taxas de abandono e conclusão escolares para as amostras de evadidos e diplomados usadas nesta tese de doutorado.

A razão para isso é que faltaram variáveis para efetivar esse cálculo como se explica abaixo.

Nesse sentido, o alcance desse objetivo é factível, contudo, esta tese fica restrita a sugerir e apresentar elementos que, entende-se, auxiliarão no alcance do mesmo.

Análise de alcance de resultado:

As taxas de evasão e de conclusão no Ensino Médio para estas duas amostras não foram construídas porque faltaram dados referentes à transferências e reprovações. Buscou-se localizar esses dados, mas, não foi possível, devido à complexidade para a execução dessa tarefa no período disponível para a conclusão desta tese. Por exemplo, buscou-se encontrar os dados faltantes para os cálculos referidos no INEP, mas este instituto não tem divulgado essas taxas em seus bancos de dados: apenas as matrículas. Nos bancos de dados da PNAD, conseguir os dados de cálculo mostrou-se também complicado, porque a pesquisa PNAD é voltada para a escola e extrair dados educacionais exigiria certo tempo para consolidação dos dados.

Nesse sentido, foi aventada¹⁹⁹ a possibilidade de contatar-se a equipe do Prof. Ruben Klein, idealizador do PROFLUXO e referência nacional sobre o assunto, o qual possivelmente poderia auxiliar a resolver esse problema, contudo, deparou-se novamente com a questão da exiguidade de tempo.

Por estes motivos, o objetivo número dois (2) fica indicado para estudos posteriores, tendo esta tese procurado contribuir com algumas bases importantes para o cálculo das taxas de evasão e de abandono, a saber: quantitativos de matrícula da população N; quantitativos de evadidos e diplomados por amostras; indicação de elementos faltantes nas fórmulas de cálculo, dentre outras contribuições.

No capítulo de Revisão Bibliográfica são disponibilizadas várias taxas de abandono e de conclusão para a RFEP encontradas em outros trabalhos. Estes trabalhos permitem observar que são altas as taxas de abandono e baixas as de conclusão escolar nesta rede. O TCU (2012), recentemente, identificou que no Ensino Integrado Médio, no Ensino Subsequente e no Proeja Médio, as taxas de abandono na RFEP nacional em 2011 são de 6,4% e 18,9% e 24,0%, respectivamente. A situação, pois, do curso subsequente e do

¹⁹⁹ A equipe do CAEd-UFJF nos auxiliou nessa busca por soluções e forneceu algumas dessas orientações. Agradece-se ao Prof. Dr. Tufi Machado Soares, à Profa. Ms. Mariana Calife, a Neimar e a toda equipe CAEd.

Proeja, em realidade, conclama os legisladores e toda a sociedade civil brasileira à tomada de decisões de combate ao abandono escolar, assim como a adoção de medidas de prevenção da evasão nessas modalidades de cursos.

Quanto às taxas baixas de conclusão escolar, o TCU (2012) informa, com dados de fontes secundárias, que, apenas 37,5% dos alunos técnicos de Proeja, 31,4%, do subsequente e 46,8% dos estudantes do Integrado concluíram seus cursos em 2011.

Alguns métodos de cálculo das taxas de Evasão e de Conclusão

A taxa de conclusão pode ser definida como uma relação entre o número de alunos que concluem um curso e o número de alunos que se matricularam nele. A taxa de evasão, por sua vez, seria a relação entre os alunos que abandonaram o curso e os que se matricularam nele. As taxas são geralmente expressas em percentual.

Na presente pesquisa interessa calcular as taxas de evasão e conclusão das escolas participantes e do ensino técnico das escolas participantes em geral. Para tal, obtiveram-se os números de matriculados, evadidos e diplomados nas escolas participantes, no período que compreende 2006 e 2010.

Método:

O cálculo da taxa de conclusão de uma escola participante dar-se-ia segundo a seguinte fórmula:

$$TCE = D/M * 100$$

Onde:

TCE = Taxa de conclusão da escola

D = Número de diplomados no período

M = Número de matriculados no período

Esta fórmula tem algumas limitações.

Segundo Silva Filho et. al. (2007) o cálculo da evasão pode considerar: A) a evasão anual média: percentagem de alunos matriculados em uma IES/curso que, não tendo se formado, não se matriculou no ano/semestre seguinte, e, B) a evasão total: número de alunos que, tendo entrado num determinado curso/IES, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos (complemento do que se chama índice de titulação).

Silva Filho et. al. (2007) apresentaram em seu trabalho uma fórmula que seria mais apropriada para o cálculo do abandono anual: o cálculo do percentual da evasão anual referente ao ano n é dado por:

Evasão anual média (INEP)

$E(n) = \frac{I - [M(n) - I(n)]}{[M(n)I(n)] - C(n-1)}$, onde:

E: evasão

M: número de matriculados

C: número de concluintes

I : número de ingressantes

n: ano em estudo

n-1: é o ano anterior

Silva Filho et. al. (2007) destacaram em seu trabalho que a repetência, o cancelamento, o trancamento e a transferência costumam estar associados a evasão e não somente a desistência.

Limitações enfrentadas para o cálculo das taxas de abandono e de conclusão

No caso específico das duas amostras usadas nesta tese, as limitações são as seguintes: a matrícula e a conclusão dos cursos se dão em anos diferentes. Assim, os alunos que se matriculam em 2006, mesmo sem reprovações, irão concluir em 2008, 2009 e 2010, de acordo com a opção de curso (diurno, noturno, sequencial, concomitante) e a realização do estágio obrigatório. Como não há dados populacionais dos sujeitos matriculados, a opção de estimativa seria calcular a taxa de conclusão de 2010, como uma relação entre os alunos matriculados em 2010 e os que concluíram o curso neste mesmo ano.

Outra limitação se impõe, capaz de gerar distorções expressivas na taxa. A criação e extinção de cursos no período anterior aos últimos três ou quatro anos. Este fenômeno aumenta ou diminui o denominador da fórmula, independente do número de diplomados, uma vez que não há tempo hábil para a conclusão dos matriculados em cursos novos, ou há uma superestimação da população referente aos diplomados, no caso dos cursos extintos.

Como estão disponíveis os números de matriculados de cursos criados e extintos, sugere-se optar por excluir estes cursos no período de três anos anteriores ao ano do cálculo das taxas de conclusão.

PED POC - Hierarquia dos motivos de abandono por categorias de fatores e subfatores de desempenho escolar de Rumberger & Lim (2008)

Tendo como base a revisão bibliográfica e um brainstorming, foi desenvolvida uma relação de cerca de 50 itens que cobriam possíveis motivos e razões para a evasão do curso técnico pelos respondentes. As possibilidades de respostas foram apresentadas sob a forma de escalas que variam entre 1 (Não influenciou) a 5 (Influenciou totalmente), como também foi possível apontar para a categoria "não se aplica". A resposta "não se aplica", tem um valor heurístico igual ou inferior ao item 1 da escala, "não influenciou", já que nenhum respondente marcaria "não se aplica" se o item fosse importante para a explicação da evasão.

Inicialmente realizou-se uma hierarquização dos itens separadamente e os organizou em uma tabela (**APÊNDICE E**). Na referida tabela a hierarquização inicial é apresentada a partir da frequência relativa e número de respondentes que marcaram o item "influenciou muito" ou "influenciou totalmente" na decisão de abandonar o curso.

Arbitrou-se como ponto de corte para redução dos motivos em fatores, o número 50 (respondentes que marcaram influenciou totalmente ou influenciou muito), após a análise dos significados dos itens e possíveis associações entre estes. Para a redução dos itens em fatores de evasão, empregou-se a análise fatorial exploratória, com rotação varimax, técnica ortogonal que maximiza a independência dos fatores entre si. Calculou-se o teste de esfericidade Bartlett (KMO)²⁰⁰, que apresentou alta significância, e, portanto, adequação da amostra para o emprego da técnica. Foram identificados nove fatores, com base no critério de autovalor maior que 1, sendo que o último fator não apresentou nenhum item com correlação aceitável item-fator, tendo sido desprezado.

Para realizar uma hierarquização dos fatores, realizou-se uma média do número bruto de respondentes dos itens que compuseram cada fator. Pode-se observar que os fatores superiores na hierarquia envolveram um número (médio) maior de pessoas.

Logo, de acordo com os resultados apresentados a seguir, o Fator 1 foi aquele apontado por, em média, 169 indivíduos como um aspecto que influenciou muito ou totalmente a decisão de abandonar o curso técnico. A interpretação dos demais fatores segue esse raciocínio.

²⁰⁰ KMO e teste de Bartlett de esfericidade são dois testes secundários, fornecidos pela saída do Statistical Program for Social Sciences (SPSS), para análise da adequação da amostra para a realização da análise fatorial. Os valores do KMO geralmente aceitos são superiores a 0,5 ou 0,6, e o teste de esfericidade testa a ausência de correlação entre dados, com nível de significância geralmente aceito menor que 0,05. Nesta tese, foi verificado pois ainda que os valores exatos para esses elementos são suficientes para a aceitação da amostra. Estabeleceu-se inclusive, outros cuidados no trato da amostra, como o de estabelecer um ponto de corte para inclusão de afirmativas nas análises fatoriais, evitando variáveis pouco explicativas e escapando ao risco de superdimensionar a variância.

O que há de novo neste tratamento dos dados é a articulação entre fatores obtidos com uma análise fatorial (rotação varimax), com a estimativa da média de pessoas que estão "cobertas" por ele, ou seja, envolvidas na resposta dos itens constitutivos. Com este procedimento, conseguiu-se estabelecer com alguma precisão a hierarquia de fatores. Os que afetam um número maior de pessoas ficaram classificados acima na hierarquia. Com isso evitamos classificar os fatores pelo percentual de variância explicado por eles.

Desse modo os fatores motivadores do abandono escolar identificados foram os seguintes:

TABELA 42 - Fatores (motivos) de abandono escolar - amostra de evadidos.

Fator 1 – Conciliar trabalho e estudo

Item	Carga Fatorial	Número
Tive necessidade de trabalhar	0,736	203
Tive dificuldade para conciliar o horário de estudo e trabalho	0,653	202
A escola era distante da minha casa e/ou do meu trabalho	0,757	101
Média de envolvidos		168,6

Fator 2 – Desinteresse por profissão/curso

Item	Carga Fatorial	Número
Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão	0,830	144
Não considerava o curso atrativo	0,816	95
Não sentia motivação para continuar os estudos	0,724	151
Média de envolvidos		130

Fator 3 – Opção por curso superior

Item	Carga Fatorial	Número
Tive a possibilidade de fazer um curso superior	0,624	150
Falta de apoio psicológico por um profissional	0,527	38
Média de envolvidos		94

Fator 4 – Excesso de matérias/conteúdo

Item	Carga Fatorial	Número
Tive dificuldade com o procedimento de avaliação do curso	0,713	92
Tive dificuldade de acompanhar a modalidade do curso (integrado, concomitante ou subsequente)	0,684	101
Tinha excesso de matérias no curso	0,756	60
Tive dificuldade para acompanhar as matérias (falta de base teórica ou prática)	0,635	87
Fui reprovado	0,449	78
Meus professores eram muito exigentes	0,481	61
Média de envolvidos		83,6

Fator 5 – Dificuldades financeiras e com professores

Item	Carga Fatorial	Número
Tive dificuldade financeira para fazer o curso: transporte, alimentação, material etc.	0,421	61
Percebi o desinteresse dos professores por minha formação	0,589	59
Meus professores eram muito exigentes	0,492	61
Média de envolvidos		60,3

Fator 6 – Falta de apoio pedagógico

Item	Carga Fatorial	Número
Falta de programa de apoio pedagógico por um profissional, assim como monitoria, aulas extras etc.	0,703	55
Média de envolvidos		55

Fator 7 – Desinteresse da escola/professor por aluno

Item	Carga Fatorial	Número
Fui reprovado	0,640	78
A escola não incentivava a disciplina e a frequência (presença) dos alunos	0,742	37
Excesso de liberdade dos alunos na escola	0,835	51
Média de envolvidos		53,3

Fator 8 - Má qualidade da escola e dos professores

Item	Carga Fatorial	Número
22.1 Percebi o desinteresse dos professores por minha formação	0,439	59
24.1 Falta de infraestrutura física adequada (sala de aula, biblioteca, laboratório etc.)	0,785	43
24.2 A escola não oferecia um ensino de qualidade, nem professores que soubessem transmitir adequadamente os conhecimentos	0,729	45
Média de envolvidos		49

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Com base nessa fatorial, traçou-se o gráfico dos principais motivos ou fatores associados ao abandono escolar, com base na hierarquia de número de respondentes.

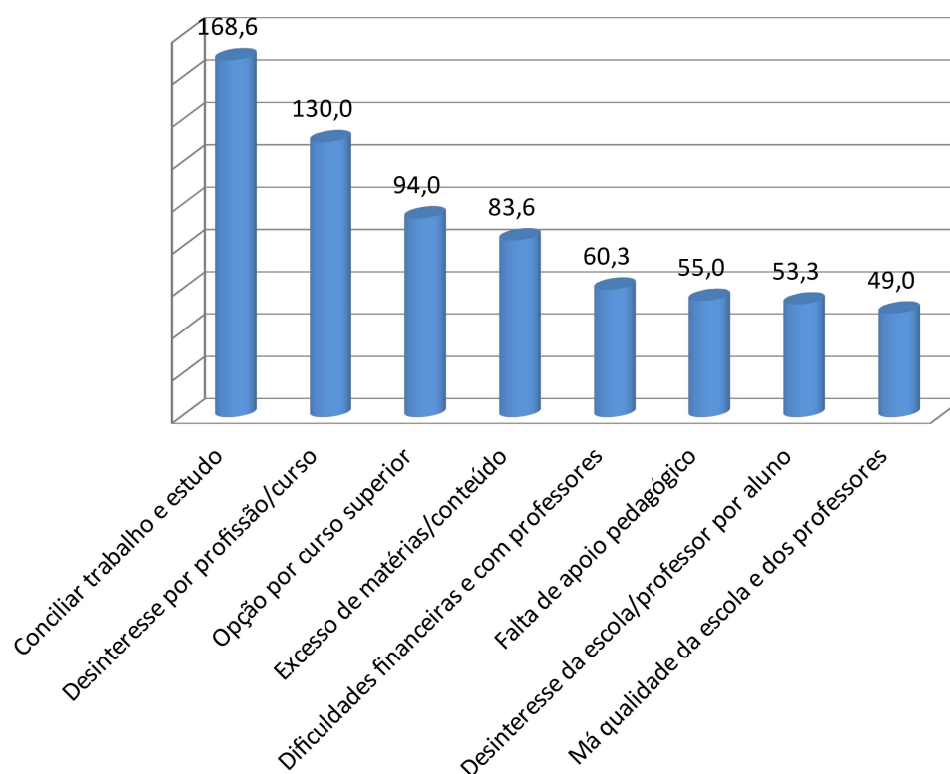


GRÁFICO 5 - Distribuição dos fatores associados (motivos) que levaram ao abandono do curso técnico.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

No gráfico acima pode-se observar a hierarquia dos motivos de conclusão de curso técnico para a amostra de diplomados. No quadro abaixo, pode-se identificar a relação dessa hierarquia com o modelo de desempenho de Rumberger & Lim (2008).

QUADRO 10 - Hierarquia de motivos de abandono escolar de cursos técnicos na RFEP e relação com situação ocupacional, segundo Paixão (2013). Amostra de evadidos

Fator - Motivos de Abandono de curso (PAIXÃO, 2013)	Classificação de Rumberger & Lim (2008)		
	Perspectiva	Fator Associado	Subfator associado
Fator 1 – Conciliar trabalho e estudo *	Individual	comportamentos	Trabalho
Fator 2 – Desinteresse por profissão/curso *	Individual	comportamentos	Trabalho
Fator 3 – Opção por curso superior	Individual	atitudes	Objetivos
Fator 4 – Excesso de matérias/conteúdo	Individual	comportamentos	Engajamento
Fator 5 – Dificuldades financeiras e com professores *	Institucional	escola	Relações sociais / trabalho
Fator 6 – Falta de apoio pedagógico	Institucional	escola	Recursos
Fator 7 – Desinteresse da escola/professor por aluno	Institucional	escola	Estrutura
Fator 8 – Má qualidade da escola e dos professores	Institucional	escola	Estrutura

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Análise Fatorial e outras técnicas estatísticas. Elaborado e desenvolvido por Paixão (2013).

* Em **negrito** estão os fatores da análise fatorial mais relacionados com o trabalho e a situação ocupacional dos sujeitos amostrais.

Com base no quadro acima e em em seus valores quantitativos (Cf. gráfico) pode-se observar que os dois primeiros fatores que mais influenciaram os sujeitos a abandonar seus cursos técnicos estão relacionados ao subfator trabalho e ao perfil ocupacional do respondente evadido. Esse elemento aponta para a centralidade do trabalho como elemento importante a ser avaliado sempre que se discute a questão dos motivos de abandono escolar.

Aqui cabe um parênteses, na medida em que a centralidade do trabalho nessa decisão pareceu ser mais vinculada ao *reino ou ao universo da necessidade* de trabalho e renda (sobrevivência), na concepção de Marx (1985), do que uma decisão do respondente de evadir-se por motivos mais elevados como os de realização profissional ou emancipação pessoal, ligados por aquele autor ao *reino da liberdade* - a saber, a vivência ou usufruto da vida (ocupacional) com qualidade.

Soares (2010), por outro ponto de vista, relaciona esse fator **conciliar trabalho e estudo** com o grave problema no Brasil da distorção idade-série. Para Soares (2010) o

problema imbutido para conciliar trabalho e estudo reside principalmente no fato de haver um aluno com dois ou mais anos de atraso escolar e que sente pressionado por si, pela família e pela sociedade a ir para o mundo do trabalho com o correspondente abandono da escola. Nesse sentido, a maior idade e a distorção idade-série explicariam melhor o problema dessa **conciliação trabalho estudo** como motivo central e primeiro de abandono escolar.

Nesse sentido, Soares (2010, p.37, dados PNAD), afirma que "alunos com problemas de defasagem idade/série possuem mais chance de abandonar a escola; Dessa forma, cada ano a mais de defasagem aumenta em 77% as taxas de risco de abandono". Soares (2010, p.41, com dados PSAE) salienta a cumulatividade de fatores que pressionam no sentido de abandonar a escola no 2o. ano escolar quando afirma que "para cada reprovação no 1º ano há um aumento em 77% da taxa de risco de abandono [no 2o. ano]; para cada abandono ocorrido no 1º ano aumenta em 49% a taxa de risco de abandono [no 2o. ano]".

Ao voltar a ler a tabela acima, pode-se notar que o terceiro fator motivador de abandono é também individual - **Opção por curso superior**. Inclusive o quarto fator vinculado ao **Excesso de matérias/conteúdo**. Todos os quatro últimos são fatores institucionais e que apresentaram-se com pesos bem menores como elementos de influência na decisão de abandonar o curso técnico.

PED - Comparativo dos motivos de abandono desta pesquisa de doutorado com estudos anteriores

Nesta busca de hierarquização, pôde-se identificar algumas semelhanças importantes com dois estudos anteriores e recentes: um, com fontes secundárias (PNAd) foi conduzido na Fundação Getúlio Vargas por Neri (2009), e, outro, Soares (2010), foi financiado pela Fundação Unibanco e traduz-se em uma pesquisa com fontes tanto secundárias (PNAd) quanto primárias (PSAE).

A seguir, pode-se observar os motivos de abandono segundo esses autores.

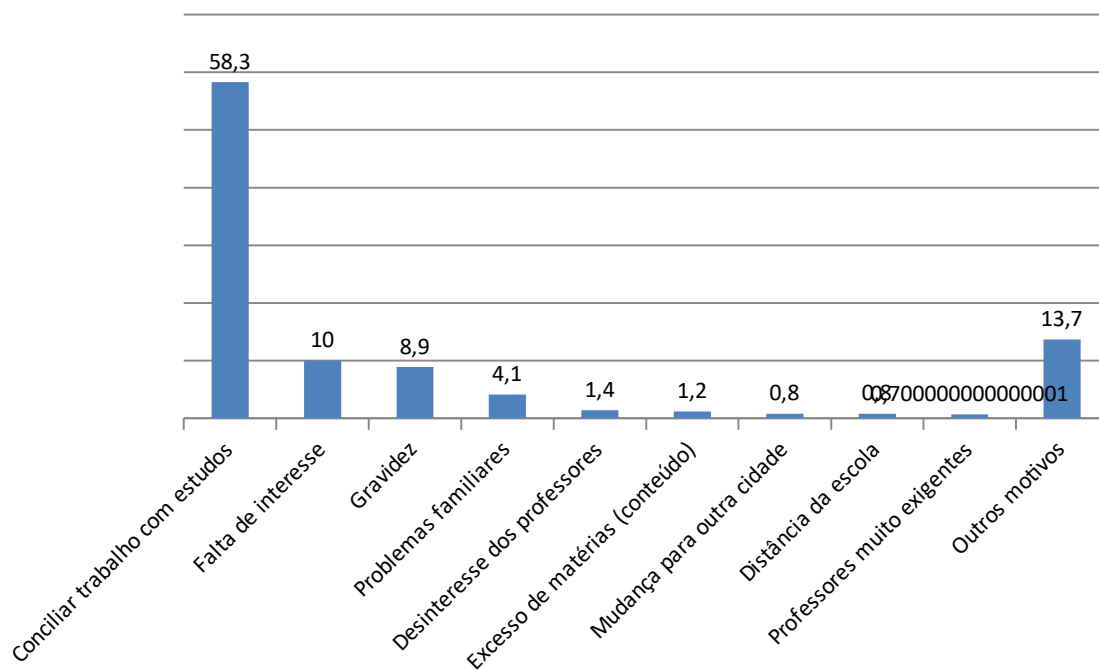


GRÁFICO 6 - Distribuição % dos motivos que levam ao abandono no Ensino Médio Regular Estadual em Minas Gerais (SOARES, 2010).

Fonte: Soares (2010).

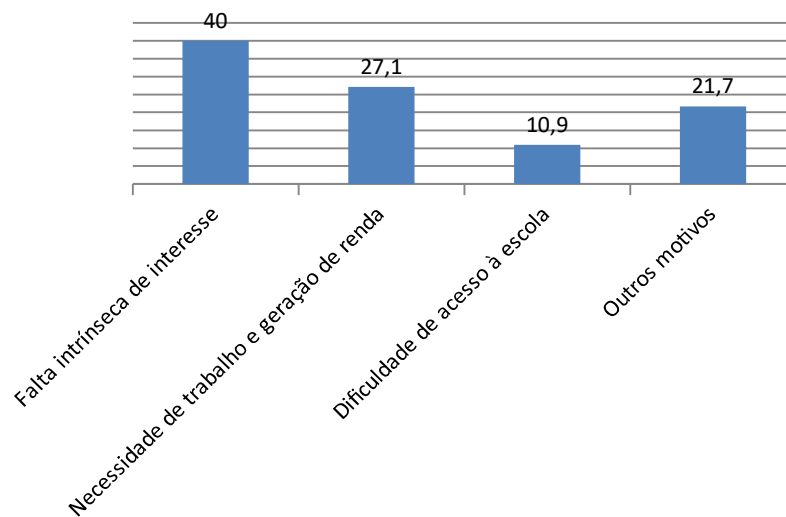


GRÁFICO 7 - Distribuição % dos motivos que levam ao abandono com base na PNAD de 2004 e 2006.

Fonte: Neri (2009).

PED - Esta pesquisa de doutorado e outros estudos e o Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil de Rumberger & Lim (2008)

Os motivos de abandono das três investigações arroladas acima podem ser associados dentro do Modelo Geral de Desempenho Estudantil, de Rumberger & Lim (2008), da forma apresentada no quadro abaixo.

QUADRO 11 - Posição dos motivos de abandono escolar de Neri (2009), de Soares (2010) e desta tese de doutorado (PAIXÃO, 2013) no Modelo Conceitual de Desempenho Estudantil: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares.

Perspectivas, Categorias e (Sub)Fatores Associados à Permanência, ao Abandono e à Conclusão Escolares					
Modelo de Desempenho Geral: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares (Pre-school, Elementary, Middle, High and Tertiary Schools) Rumberger & Lim (2008)			Abandono Ensino Médio da Rede Estadual - MG - FGV	Abandono Ensino Médio da Rede Estadual no Brasil - MG - UFJF/ CAEd	Abandono do Ensino Médio Profissional da Rede Federal em MG - UFMG/FaE
Perspectiva	Fator Associado	Subfator Associado	Fator Associado Neri (2009)	Fator Associado Soares (2010)	Fator Associado - Tese Dout. (2013)
Perspectiva Individual (PID)	Performance ou Desempenho Educacional	Rendimento Acadêmico		Fator 6 - Excesso de matérias (conteúdo)	
		Persistência Educacional			
		Resultado; Progressão Escolar			Fator 3 - Opção por curso superior
	Comportamentos (dentro e fora da escola)	Engajamento*	Fator 1 - Falta intrínseca de interesse	Fator 2 - Falta de interesse	Fator 2-Desinteresse do aluno pelo curso
		Tracks; formação geral ou profissional			
		Desvio de Comportamento e/ou Delinquência		Fator 3 - Gravidez (adolescente)	
		Pares ou Colegas			
		Emprego / Trabalho	Fator 2 - Necessidade de trabalho e geração de renda	Fator 1 - Conciliar trabalho com estudos	Fator 1 -Conciliar trabalho estudo
	Atitudes	Objetivos			
		Valores			
		Percepções pessoais			
	Background	Demografia			
		Saúde			
		Desempenhos e Exper. passadas			
	Perspectiva Institucional (PIT)	Família	Estrutura		Fator 7 - Mudança para outra cidade
Recursos (SES* - o indicador mais usado)			Fator 3 - Dificuldade de acesso à escola	Fator 8 -Distância da escola	Fator 5 - Dificuldades financeiras e com professores
Relações sociais, Capital Social e/ou Costumes Familiares (practices**)				Fator 4 - Problemas familiares	
Escola		Proporção de grupos sociais específicos de estudantes			
		Estrutura		Fator 9 - Professores muito exigentes	Fator 4 - Excesso de matérias/ conteúdo
				Fator 5 - Desinteresse dos professores	Fator 7 - Desinteresse da (o) escola/professor pelo aluno
		Recursos			Fator 6 - Falta de apoio pedagógico
		Relações Sociais; Capital Social (practices**)			Fator 8 - Má qualidade da escola e dos professores
Comunidades		Composição			
		Recursos			
Outros		Outros	Fator 4 - Outros	Fator 10 - Outros	-

			motivos	motivos	
--	--	--	---------	---------	--

Fonte: Elaborado por Paixão (2013) com base no Modelo de Rumberger & Lim (2008), e com base nos motivos de abandono escolar e nas cargas fatorias das amostras de Neri (2009), de Soares (2010) e de Paixão (2013).

* Destaque para os fatores comuns às três classificações.

Há coincidências entre os três autores nos subfatores de **emprego/trabalho e engajamento**, especialmente entre Soares (2010) e os resultados desta tese, enquanto primeiro e segundo principais fatores motivadores de abandono escolar.

Nesse sentido, ao comparar os resultados encontrados por Soares (2010) e por esta investigação de doutorado com os dados apresentados por Neri (2009), há que se apontar para o fato de que os fatores associados ao trabalho nas duas primeiras pesquisas, e, por extensão relacionados à renda e ao NSE, tenham um papel bem mais relevante como determinante do abandono escolar do que a pesquisa amostral com fontes secundárias da PNAd de Neri (2009) parece sugerir. Neste sentido, observa-se que diferentemente de Marcelo Neri, Soares (2010) faz um detalhamento e um recorte de pesquisa mais aprofundado, com dados secundários da PNAd e primários de sua pesquisa PSAE, e, nessa corrente, encontra o fator trabalho negativamente correlacionado com o abandono escolar na variável composta denominada "conciliar trabalho com estudo" que ocupa 58,3% de sua amostragem. Estudos posteriores podem avaliar essa questão e buscar aquilatar e melhor discernir o papel desempenhado pelo trabalho e pelo NSE nas chances de abandono escolar e de conclusão escolares para o Ensino Médio regular no Estado de Minas Gerais, a partir do trabalho rigoroso de Soares e equipe (2010).

Quanto ao modelo de desempenho de Rumberger & Lim (2010), organizado no quadro acima pelo doutorando, entende-se, pode ser útil para pesquisas futuras no sentido de permitir locar o posicionamento dos resultados de pesquisa como uma matriz de análise e, até mesmo de avaliação, na medida em que permitir verificar a possibilidade de se estar, por exemplo, privilegiando umas das perspectivas (individual ou institucional) em detrimento da outra, por um viés de instrumento. Pode-se notar que a pesquisa de Neri incide muito sobre o fator individual.

O modelo citado também pode buscar ampliar o leque de fatores e subfatores a serem analisados, como método de organização dos fatores em linhas e colunas (inclusive cruzamentos) e lançar todo esse resultado em um mega, porém bastante organizado, banco de dados computadorizado, que permita fazer cálculos estatísticos complexos, relacionando n variáveis e seus respectivos pesos.

Comentários sobre a pesquisa de Neri (2009)

Ao analisar os questionários IBGE/PNAD de 2004 e 2006, alguns pontos se destacam. Em primeiro lugar, o fato de que as questões da PNAD não serem talhadas originalmente para uma investigação detalhada sobre abandono escolar. Deste modo, algumas linhas de questões da PNAD (tabela 8 de 2004), entende-se, mascararam os efetivos fatores estatísticos associados ao abandono. Provavelmente, mascararam o valor preponderante do NSE ou de outro elemento (que deve ser descoberto...) como fator importante e associado à evasão.

Em segundo lugar, Neri (2009c²⁰¹) em entrevista, faz deduzir a seguinte fórmula: [> evasão = "soma de fatores" * (> oferta emprego regional + < NSE regional)]. Então, se é assim, como se comporta o NSE de cada aluno nesta equação. Outro ponto, todos os dois fatores da equação são vinculados ao desenvolvimento econômico, neste sentido, onde se coloca o argumento de Neri de que "a principal causa de evasão é a falta de interesse dos alunos e/ou dos pais pela escola".

Um terceiro ponto: a definição dos termos interesse e vontade sempre foram complicados para as ciências humanas. Neste sentido, quando a pesquisa do IBGE PNAD e a da FGV usam estes termos, ficam sujeitos às imprecisões e ambiguidades inerentes a estes dois termos. Desinteresse ou falta de vontade dos jovens são motivados por algo... Neste caso, o que os motiva a não ir ou permanecer na escola? Dizer que é falta de vontade ou desinteresse não seria uma simplificação do problema ou basear toda a análise dos dados numa espécie de voluntarismo juvenil ou paternal pouco explicativo ou compreensivo das bases reais que motivam ou estão associadas à permanência ou evasão do jovem?

Quando partiu-se para a análise dos dados e entrevistas (nos dados IBGE; PNAD; e FGV usados por Neri) observou-se que, quando se trata de sintetizar uma conclusão, a análise diz que se trata de **falta de vontade ou desinteresse** do jovem ou dos pais na escola, mas quando se trata de descrever o processo de análise se observa que as razões de permanência e abandono estão ligadas a dois fatores centrais: NSE do Estado ou Região e Nível de oferta de emprego no Estado ou Região, a saber, dois elementos da

²⁰¹ NERI, M. C. Fundação Getúlio Vargas (FGV). *Motivos da Evasão Escolar*. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009a. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>> Acessado em: 05 Maio 2009a.

NERI, M. C. Fundação Getúlio Vargas (FGV). *Vídeo-entrevista 01: Motivos da Evasão Escolar*. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009b. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>> Acessado em: 05 Maio 2009b.

NERI, M. C. Fundação Getúlio Vargas (FGV). *Vídeo-entrevista 02: Motivos da Evasão Escolar*. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009c. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>> Acessado em: 05 Maio 2009c.

situação (macro)econômica. Daí, pode a conclusão não acompanhar o processo de análise e interpretação de dados, em especial, na conclusão da FGV (esse aspecto precisa ser investigado).

Ao se analisar as definições de interesse e de vontade, vemos que de modo peculiar, interesse também significa lucro ou expectativa de lucro ou ganho, mas não é neste sentido que a FGV (NERI, 2009a; 2009b) aborda o tema interesse, mas no sentido de vontade ou desejo ou crença de que a escola possa dar ao jovem retorno ou não. Por exemplo, em Houaiss (2004), as definições 1-6 são subjetivas, a 7 e 8 são objetivas e mensuráveis matematicamente e vinculadas à razão do lucro ou retorno econômico por unidade de tempo, em ações de empresa ou taxa de interesse (de juros) de um país, por exemplo.

Por fim, pois, quanto à pesquisa de Neri (2009), propõe-se uma reflexão sobre a possibilidade de que existam outros fatores associados ao abandono escolar latentes sobre a "capa" do **"desinteresse pela escola"**.

PED POC - O modelo de desempenho Estudantil e os estudos (fatores) de Neri (2009), Soares (2010) e desta tese de doutorado

Na tese foi possível estabelecer uma hierarquia dos motivos de abandono por categorias de fatores e subfatores por analogia à nomenclatura usada no Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil de Rumberger & Lim (2008).

Os resultados demonstraram que os principais fatores estatisticamente associados ao abandono na amostra de evadidos são: Fator 1 – Conciliar trabalho e estudo; Fator 2 – Desinteresse do aluno por profissão/curso; Fator 3 – Opção por curso superior; Fator 4 – Excesso de matérias (conteúdo); Fator 5 – Dificuldades financeiras e com professores (exigentes ou desinteressados); Fator 6 – Falta de apoio pedagógico; Fator 7 – Desinteresse da (o) escola/professor pelo aluno, Fator 8 - Má qualidade da escola e dos professores.

Dentre esses fatores, buscou-se identificar até que ponto os principais deles tinham relação mais direta com as questões referentes à situação e ao perfil ocupacional de alunos evadidos. A conclusão a que se chegou é que os dois primeiros fatores estavam mais diretamente associados ao trabalho e às questões ocupacionais, sendo influentes sobre a decisão de abandonar a escola (SEN, 1999; NUSSBAUM, 2000).

O fator 3 foi interpretado como tendo relação indireta com a situação ocupacional desses ex-alunos.

Estudos estatísticos anteriores foram considerados e analisaram a relação entre fatores e abandono escolar: Neri, em 2009, identificou quatro principais fatores, Fator 1 - Falta intrínseca de interesse; Fator 2 - Necessidade de trabalho e geração de renda; Fator 3 - Dificuldade de acesso à escola e, Fator 4 - Outros motivos.

Soares, em 2010, apontou para os fatores seguintes: Excesso de matérias (conteúdo); Falta de interesse; Gravidez (adolescente); Conciliar trabalho com estudos; Mudança para outra cidade; Problemas familiares; Professores muito exigentes; Desinteresse dos professores e, Outros motivos.

Na comparação com os estudos de Soares, em 2010, e de Neri, em 2009, observa-se que, em seus motivos de abandono escolar, em especial em Soares, a dificuldade que o aluno da Escola Média Estadual (SOARES, 2010) e da Escola Média Profissional, nesta tese, têm de "Conciliar trabalho e estudo", 58,3%, na pesquisa de Soares, e, o peso mais significativo, no caso desta tese, aparecem como elemento de primeira linha dentre os fatores associados ao abandono escolar precoce. Contudo, pelos gráficos, observa-se uma diferença entre o **conciliar trabalho e estudo** de Soares (2010) e aquele desta tese. Essa diferença na curva pode ser decorrente do fato de que o aluno da Educação Profissional é um aluno de maior idade e mais maduro, e, que, em decorrência disso, tem melhor capacidade de gerir as necessidades e demandas da jornada dupla entre estudo e trabalho. O que fez subir o ponto da curva referente ao segundo fator de abandono desta tese: **Fator 2 – Desinteresse por profissão/curso**.

No caso do estudo de Neri, de 2009, nota-se que o fator falta de interesse pelo curso é muito genérico, difícil de analisar e parece superdimensionado com 40% da carga total dos fatores. Já, em Soares, esse valor cai drasticamente para 10%, sendo que na atual tese, ele ocupa a segunda posição no gráfico. Não obstante, em sua pesquisa com fontes secundárias PNAD, também Neri identifica na "necessidade de trabalhar e gerar renda" um fator bastante associado ao abandono escolar com 27,1% da carga; interpreta-se que, nos dados de Soares (2010), este fator parece embutido no "conciliar trabalho e estudo", com 58,3%, sendo que nesta tese de doutorado, o "conciliar trabalho e estudo" e o "Desinteresse por profissão/curso", podem se equivaler a aqueles como influência sobre a decisão dos respondentes de abandonarem seus cursos.

Esses fatores de abandono quando colocados no quadro conceitual de Rumberger & Lim, de 2008, permitem locar os três principais fatores associados ao abandono em Neri (2009), em relação aos de Soares (2010) e desta pesquisa de doutorado (2013). Os fatores se distribuem da seguinte maneira: os dois principais fatores associados ao abandono em Neri e Soares estão classificados no modelo conceitual rumbergeriano na perspectiva "individual" na categoria "comportamento" e, nos subfatores, "engajamento"

e "emprego trabalho", sendo que para Neri (2009), o principal subfator em importância é o engajamento; e para Soares, o primeiro fator recai sobre emprego e trabalho. nesta pesquisa de doutorado, ocorre a mesma distribuição dos dois primeiros fatores associados ao abandono da investigação de Soares (2010), no quadro referente ao modelo rumbergeriano.

PED - Percurso Educacional. Diplomados: fatores associados à decisão de não fazer um Curso Superior após concluir o Curso Técnico de Nível Médio

Em uma análise geral da escolaridade formal alcançada em 2012 por sujeitos de ambas amostras estatísticas, bem como de seus itinerários formativos, tem-se que, quanto à escolaridade atual (em 2012/2013), dos 724 sujeitos da amostra de diplomados apenas 13,3% dos respondentes detinham o diploma de Ensino Superior. Cursando o Ensino Superior constavam 52,9% dos sujeitos dessa amostra.

Em comparativo com a amostra acima dos diplomados, no caso da amostra dos evadidos em 2012, observou-se uma distribuição do avanço de escolaridade formal menos abrangente: apenas 7,1% dos 762 sujeitos evadidos tinham o diploma de Ensino Superior completo naquele ano. Dos que estavam ainda cursando, 43,7% dos respondentes evadidos detinham a situação de escolaridade classificada como de "Ensino Superior incompleto".

Pode-se analisar com esse comparativo que, como era de se esperar para alunos que não se evadiram da escola, os respondentes diplomados apresentaram uma melhor evolução em sua escolaridade formal em relação aos sujeitos da amostra de evadidos. Noutras palavras, no comparativo, em relação à amostra de evadidos, quase o dobro de respondentes diplomados da amostra detinham o diploma de Ensino Superior em 2012.

PED - Relação entre as áreas do curso superior e a do curso técnico concluído ou abandonado

Interessante observar que no questionário complementar do Observatório da Educação 2010-2014 referente aos diplomados que foram cursar o Ensino Superior (**APÊNDICE K**), quando perguntados sobre "qual a relação entre a área profissional do seu curso superior e a do curso técnico que concluiu²⁰²", dos 496 respondentes válidos, **65,1%** responderam que a área de seu curso superior era "razoável, muito ou totalmente relacionada" com a área do curso técnico de escolaridade média que o mesmo concluiu anos antes. Deste total, **50%** relataram que a área do curso superior e a do curso técnico eram "muito ou totalmente relacionadas".

²⁰² Questão 55 do questionário complementar de diplomados que foram cursar o Ensino Superior (**APÊNDICE K**).

No caso dos evadidos, dos 289 respondentes válidos, 28,4% dos sujeitos informaram que a área do curso superior e a área do curso técnico eram "razoável, muito ou totalmente relacionada", sendo que 19,1% relataram que a área do curso superior e a do curso técnico eram "muito ou totalmente relacionadas".

Esses dados da amostra de diplomados do Programa Observatório da Educação (projeto 89) são fortes indícios de um tipo de perfil de jovens diplomados caracterizados pela **verticalização** de seu percurso educacional dentro da Rede de Educação Profissional, onde o aluno percorre vias condutoras formativas técnicas (Ensino Médio) e tecnológicas (Graduação), desde seu curso médio, passando por um curso técnico de escolaridade média até a conclusão de seu curso superior.

PED - Influência do curso técnico no acesso ao ensino superior

Quanto à influência do curso técnico no acesso ao ensino superior, 61,7% dos diplomados (495 respondentes válidos) informaram que o "fato de ter frequentado o curso técnico influenciou muito ou totalmente sua entrada no curso superior"²⁰³.

No caso dos evadidos, dos 289 respondentes válidos, apenas 18,7% informaram que o "fato de ter frequentado o curso técnico influenciou muito ou totalmente sua entrada no curso superior"²⁰⁴.

No que diz respeito especificamente aos **fatores associados à decisão de sujeitos diplomados de não fazer um Curso Superior após concluir o Curso Técnico de Nível Médio**, quanto ao percurso educacional desses sujeitos, identificou-se que respeitante aos fatores vinculados ao trabalho 53,8% dos diplomados responderam que a "Falta de condições financeiras" influenciaram muito ou totalmente a sua decisão de não fazer o Ensino Superior após concluir o curso técnico; 29,4% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco nesse sentido (Tabela 43).

TABELA 43 - Fatores de não entrada no ensino superior (Fatores Financeiros, Trabalho e Mobilidade): subfator **Falta de condições financeiras**.

	Respostas de questionário	Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Não influenciou	32	4,4	17,4	17,4
	Influenciou pouco	22	3	12	29,3
	Influenciou razoavelmente	31	4,3	16,8	46,2
	Influenciou muito	44	6,1	23,9	70,1
	Influenciou totalmente	55	7,6	29,9	100
	Total	184	25,4	100	
Missing	Não se aplica	538	74,3		
	System	2	0,3		
	Total	540	74,6		
Total		724	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

²⁰³ Questão 56 do questionário complementar de diplomados (**APÊNDICE K**).

²⁰⁴ Questão 55 do questionário complementar de diplomados (**APÊNDICE D**).

Para 56,7% dos diplomados a "**Dificuldade de conciliar trabalho e estudo**" influenciou muito ou totalmente a sua decisão de não fazer o Ensino Superior após concluir o curso técnico; 29,2% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco (Tabela 44).

TABELA 44 - Fatores de não entrada no ensino superior (Fatores Financeiros, Trabalho e Mobilidade): subfator **Dificuldade de conciliar trabalho e estudo**.

	Respostas de questionário	Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Não influenciou	39	5,4	21,1	21,1
	Influenciou pouco	15	2,1	8,1	29,2
	Influenciou razoavelmente	26	3,6	14,1	43,2
	Influenciou muito	53	7,3	28,6	71,9
	Influenciou totalmente	52	7,2	28,1	100
	Total	185	25,6	100	
Missing	Não se aplica	537	74,2		
	System	2	0,3		
	Total	539	74,4		
Total		724	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

A "Falta de instituição de ensino superior próxima do trabalho ou de onde mora" foi o fator associado que influenciou muito ou totalmente 26,6% dos diplomados respondentes em sua decisão de não fazer o Ensino Superior após a conclusão do curso técnico; 59,2% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco nesse sentido (Tabela 45).

TABELA 45 - Fatores de não entrada no ensino superior (Fatores Financeiros, Trabalho e Mobilidade): subfator **Falta de instituição de ensino superior próxima do trabalho ou de onde mora**.

	Respostas de questionário	Freq	%	Val %	Cum %
Valid	Não influenciou	70	9,7	43,2	43,2
	Influenciou pouco	26	3,6	16	59,3
	Influenciou razoavelmente	23	3,2	14,2	73,5
	Influenciou muito	15	2,1	9,3	82,7
	Influenciou totalmente	28	3,9	17,3	100
	Total	162	22,4	100	
Missing	Não se aplica	560	77,3		
	System	2	0,3		
	Total	562	77,6		
Total		724	100		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Dentre os fatores não ligados ao trabalho nessa questão, observou-se que para 23,9% dos respondentes diplomados os "cuidados com os filhos e/ou com a casa"

influenciaram muito (totalmente) a decisão de não fazer o Ensino Superior (70,3% responderam que esse fator influenciou pouco, ou não influenciou, sua decisão de não ir ao Ensino Superior.

Imprevistos, desejo familiar por determinado curso superior, gravidez própria ou da namorada/esposa dos estudantes, falta de interesse, são todos fatores que fator influenciaram pouco, ou não influenciaram, a decisão do diplomado de não ir ao Ensino Superior.

5.4 Perfil ocupacional (POC) de evadidos e de diplomados da RFEP

Nesta seção é apresentado um conjunto de características ocupacionais de evadidos e de diplomados e que, entende-se, lhes confere um perfil próprio.

Algumas variáveis educacionais estão inseridas nesta seção, para facilitar a apresentação e interpretação das mesmas em relação ao perfil ocupacional propriamente dito.

POC - Cursos de alunos evadidos e diplomados por Áreas Profissionais e por Eixos Tecnológicos do MEC

Os cursos técnicos de Nível Médio eram distribuídos por 20 áreas profissionais de acordo com a lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Técnica (BRASIL, 1999). Estes títulos de cursos vigoraram até 2011, quando foi promulgado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (BRASIL, 2012).

A seguir, pois, são mostradas 4 tabelas que permitem fazer comparações sobre o perfil de distribuição dos sujeitos por áreas profissionais e por eixos tecnológicos. Primeiro, comparam-se as áreas profissionais, e, a seguir, os eixos.

Os títulos ou nomes dos cursos foram adequados pelo doutorando tanto ao sistema antigo, quanto ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 2012 (BRASIL, 2012) em conformidade com o quadro de correspondência de nomenclaturas do MEC.

Pelas duas tabelas abaixo, pode-se identificar que 50,2% dos sujeitos evadidos estavam cursando as áreas de indústria e informática quando abandonaram seus cursos. Estes dois cursos tendem a ter um perfil mais urbano, o que poderia indicar que a evasão incide mais nas médias e grandes cidades que no interior. Contudo, essa hipótese carece de investigação. Um outro percentual importante, 34% dos evadidos estavam lotados quase igualmente em duas áreas, uma, com perfil misto - urbano / rural (Saúde) - e a outra com nítido perfil rural - Agropecuária.

No caso dos diplomados, a situação da evolução das taxas por áreas profissionais é semelhante à dos evadidos, não obstante, a informática perder seu segundo lugar e cair metade de sua frequência relativa. No caso dos diplomados entrevistados, 56,6% deles tinha um perfil correspondente e concluíram seus cursos em áreas profissionais de Indústria, 36,2%, e Saúde, 20,4%. Um outro dado digno de nota é que 81% dos diplomados e 84,2% dos evadidos nas duas amostras cursavam cursos das áreas de Indústria, Saúde, Agropecuária e informática.

TABELA 46 - Evadidos por Áreas Profissionais.**TABELA 47** - Diplomados por Áreas Profissionais.

N.	Área	Freq	Perc	Cumul Perc	N.	Área	Freq	Perc	Cum Perc
1	Indústria	225	29,5	29,5	1	Indústria	262	36,2	36,2
2	Informática	158	20,7	50,2	2	Saúde	148	20,4	56,6
3	Saúde	141	18,5	68,7	3	Agropecuária	95	13,1	69,8
4	Agropecuária	118	15,5	84,2	4	Informática	81	11,2	81,0
5	Construção civil	39	5,1	89,3	5	Construção civil	48	6,6	87,6
6	Comércio	32	4,2	93,5	6	Gestão	29	4,0	91,6
7	Turismo e hospitalidade	23	3,0	96,6	7	Turismo e hospitalidade	27	3,7	95,3
8	Gestão	13	1,7	98,3	8	Transportes	25	3,5	98,8
9	Transportes	5	0,7	98,9	9	Comércio	4	0,6	99,3
10	Meio ambiente	4	0,5	99,4	10	Meio ambiente	4	0,6	99,9
11	Design	1	0,1	99,6	11	Design	0	0,0	99,9
12	Artes	0	0,0	99,6	12	Artes	0	0,0	99,9
13	Comunicação	0	0,0	99,6	13	Comunicação	0	0,0	99,9
14	Geomática	0	0,0	99,6	14	Geomática	0	0,0	99,9
15	Imagem pessoal	0	0,0	99,6	15	Imagem pessoal	0	0,0	99,9
16	Lazer e desenvolvimento social	0	0,0	99,6	16	Lazer e desenvolvimento social	0	0,0	99,9
17	Mineração	0	0,0	99,6	17	Mineração	0	0,0	99,9
18	Química	0	0,0	99,6	18	Química	0	0,0	99,9
19	Recursos pesqueiros	0	0,0	99,6	19	Recursos pesqueiros	0	0,0	99,9
20	Telecomunicações	0	0,0	99,6	20	Telecomunicações	0	0,0	99,9
	Não se Aplica	3	0,4	100,0		Não se Aplica	1	0,1	100,0
	Total	762	100	100,0		Total	724	100	

Fonte Tabela 46 e 47: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Pelas duas tabelas seguintes, Pode-se identificar também que a mudança de nomenclatura, ocorrida em 2011, e que criou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ao reduzir de 20 unidades de nomenclatura (áreas profissionais) para 13 eixos tecnológicos não produziu, como era de se esperar, mudança na atuação e lotação concreta dos cursos no terreno ou na prática.

TABELA 48 - Evadidos por Eixos Tecnológicos.**TABELA 49** - Diplomados por Eixos Tecnológicos.

N.	Eixo	Freq	Perc	Cum Perc	N.	Eixo	Freq	Perc	Cum Perc
1	Controle e Processos Industriais	201	26,4	26,4	1	Controle e Processos Industriais	236	32,6	32,6
2	Informação e Comunicação	158	20,7	47,1	2	Ambiente e Saúde	128	17,7	50,3
3	Ambiente e Saúde	135	17,7	64,9	3	Recursos Naturais	95	13,1	63,4
4	Recursos Naturais	107	14,0	78,9	4	Informação e Comunicação	81	11,2	74,6
5	Gestão e Negócios	45	5,9	84,8	5	Infraestrutura	73	10,1	84,7
6	Infraestrutura	44	5,8	90,6	6	Gestão e Negócios	33	4,6	89,2
7	Turismo, Hospitalidade e Lazer	23	3,0	93,6	7	Turismo, Hospitalidade e Lazer	27	3,7	93,0
8	Produção Alimentícia	23	3,0	96,6	8	Segurança	24	3,3	96,3
9	Segurança	10	1,3	97,9	9	Produção Cultural e Design	13	1,8	98,1
10	Produção Cultural e Design	7	0,9	98,8	10	Produção Alimentícia	12	1,7	99,7
11	Produção Industrial	6	0,8	99,6	11	Produção Industrial	1	0,1	99,9
12	Desenvolvimento Educacional e Social	0	0,0	99,6	12	Desenvolvimento Educacional e Social	0	0,0	99,9
13	Militar	0	0,0	99,6	13	Militar	0	0,0	99,9
	Não se Aplica	3	0,4	100,0		Não se Aplica	1	0,1	100,0
	Total	762	100			Total	724	100	

Fonte Tabela 48 e 49: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

PED POC - Relatório comparativo do perfil educacional e ocupacional entre os grupos de evadidos e diplomados nas variáveis respectivas comuns aos dois questionários de coleta de dados

Método

O teste do qui-quadrado (χ^2) foi utilizado para comparar os dados que apresentavam nível de mensuração ordinal e nominal. O número total de respondentes a

cada questão variou de 502 a 762 para o grupo de evadidos e de 532 a 724 para o grupo de diplomados. O teste t de Student foi utilizado para comparar a carga horária atual de trabalho dos dois grupos.

Resultados

QUADRO 12 - Comparação dos grupos Evadidos e Diplomados em relação às características sociodemográficas comuns aos questionários de coleta de dados.

Variáveis		Grupo evadido ou diplomado				Qui- quadrado	p
		Evadidos	%	Diplomados	%		
Sexo	Masculino	403	52,9	395	54,6	0,42	0,52
	Feminino	359	47,1	329	45,4		
Raça	Branco(a)	340	46,6	331	47,1	6,61	0,16
	Preto(a)	100	13,7	72	10,2		
	Pardo(a)	280	38,4	296	42,1		
	Amarelo(a)	5	0,7	2	0,3		
	Indígena	4	0,5	2	0,3		
Estado civil atual	Solteiro(a)	593	77,8	544	75,1	5,42	0,37
	Casado(a)	117	15,4	139	19,2		
	Mora com um(a) companheiro(a)	33	4,3	27	3,7		
	Viúvo(a)	5	0,7	3	0,4		
	Separado(a), divorciado(a), desquitado(a)	9	1,2	9	1,2		
	Outro	5	0,7	2	0,3		
Você tem filhos?	Sim	148	19,4	125	17,3	1,18	0,28
	Não	613	80,6	599	82,7		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Questionários de evadidos e diplomados, tese de doutorado de Edmilson Leite Paixão (PAIXÃO, 2013).

Pode-se observar que não foram encontradas diferenças entre os grupos quanto às variáveis sociodemográficas ($0,42 < \lambda^2 < 1,18$; $p > 0,05$).

Observou-se que a presença de muitas categorias de respostas pode ter prejudicado a identificação de diferenças entre grupos. Na tentativa de obter um número menor de categorias, elas foram agrupadas de acordo com as similaridades entre elas. Por exemplo, na variável "estado civil", por um lado, as categorias solteiro, separado e viúvo foram reunidas em uma única categoria, e, por outro lado, as categorias casado e moram com um companheiro em uma outra categoria específica.

No caso da variável "cor", foram delimitadas três categorias, a saber, brancos, pretos e pardos, sendo as demais excluídas das análises por serem minorias absolutas.

QUADRO 13 - Comparação dos grupos Evadidos e Diplomados em relação às características sociodemográficas comuns aos questionários de coleta de dados: cor.

Variáveis		Grupo evadido ou diplomado				Qui-quadrado	P
		Evadidos	%	Diplomados	%		
Cor	Branco(a)	340	47,2	331	47,4	4,8	0,09
	Preto(a)	100	13,9	72	10,3		
	Pardo(a)	280	38,9	296	42,3		
Estado Civil	Solteiro, Viúvo, Separado(a), divorciado(a), desquitado(a)	607	80,2	556	77,0	2,2	0,14
	Casado, Mora com um(a) companheiro(a)	150	19,8	166	23,0		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Questionários de evadidos e diplomados, tese de doutorado de Edmilson Leite Paixão (PAIXÃO, 2013).

Não foram observadas diferenças entre os grupos nas variáveis raça e Estado Civil. A seguir, é apresentado o quadro 14 com base nas variáveis educacionais e ocupacionais comuns aos questionários de coleta de dados.

QUADRO 14 - Comparação dos grupos Evadidos e Diplomados em relação às características educacionais e ocupacionais comuns aos questionários de coleta de dados.

Variáveis		Grupo evadido ou diplomado				Qui-quadrado	p
		Evad.	%	Dipl.	%		
Depois que você abandonou/concluiu o curso técnico, como estava sua situação de trabalho? Q evadido 37 (QE 37) Q diplomado 28 (QD 28)	Já trabalhava antes de abandonar o curso	306	40,4	236	32,6	74,54	0,00***
	Consegui meu primeiro emprego	143	18,9	262	36,2		
	Procurei emprego e não encontrei	32	4,2	55	7,6		
	Não procurei emprego	276	36,5	170	23,5		
Setor econômico da atividade profissional ATUAL? (QE 42) (QE 34)	Setor Primário	38	7,6	56	10,5	33,49	0,00***
	Setor Secundário	70	13,9	144	27,1		
	Setor Terciário	394	78,5	332	62,4		
Qual a relação entre a área profissional do curso técnico que você abandonou/concluiu e o seu trabalho ATUAL? (QE 43) (QE 35)	Não tem relação	294	58,3	146	27,4	148,72	0,00***
	Pouco relacionada	52	10,3	43	8,1		
	Razoavelmente relacionada	52	10,3	54	10,2		
	Muito relacionada	52	10,3	77	14,5		
	Totalmente relacionada	54	10,7	212	39,8		
Qual a sua satisfação em relação à sua ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL? (QE 44) (QE 36)	Muito insatisfeito	23	4,6	25	4,7	15,92	0,00***
	Insatisfeito	31	6,1	28	5,3		
	Nem insatisfeito, nem satisfeito	129	25,5	90	16,9		
	Satisfeito	224	44,4	246	46,2		
	Muito satisfeito	98	19,4	143	26,9		
Escolaridade atual (QE 45) (QE 37)	Ensino Médio incompleto	57	7,5	0	0,0	88,25	0,00***
	Ensino Técnico ou Médio completo	298	39,1	213	29,4		
	Ensino Superior incompleto	333	43,7	383	52,9		
	Ensino Superior completo	54	7,1	96	13,3		
	Pós-Graduação	20	2,6	32	4,4		
Escolaridade da mãe (QE 30) (QE 6)	Nunca estudou	28	3,8	36	5,1	8,95	0,44
	Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)	238	32,3	261	36,7		
	Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série)	76	10,3	72	10,1		
	Ensino Médio incompleto	49	6,7	50	7		
	Ensino Médio completo	160	21,7	145	20,4		
	Ensino Técnico incompleto	5	0,7	5	0,7		
	Ensino Técnico completo	27	3,7	27	3,8		
	Ensino Superior incompleto	20	2,7	15	2,1		
	Ensino Superior completo	83	11,3	69	9,7		
Pós-graduação	0	0	31	4,4			

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Questionários de evadidos e diplomados, tese de doutorado de Edmilson Leite Paixão (PAIXÃO, 2013).

Nota: p=p valor; *p<0,05; **p<0,01; p<0,001

Em relação às variáveis ocupacionais e sociodemográficas, foram observadas diferenças entre os grupos, exceto na variável escolaridade da mãe. Quanto à Escolaridade atual, 70% dos respondentes do grupo de diplomado apresentaram pelo

menos escolaridade superior incompleto em relação a 53% do grupo de evadidos nas mesmas categorias. É interessante observar que quanto questionados sobre a relação entre a área profissional do curso técnico que você abandonou/concluiu e o seu trabalho atual, 58,3% dos evadidos responderam que não atuam na área do curso técnico abandonado enquanto 54,3% dos diplomados estão trabalhando em uma área relacionada com o curso técnico concluído.

Finalmente, em relação à carga horária atual média de trabalho, não houve diferenças entre os grupos ($t=1,61$, $p=0,11$).

No gráfico 8, pode-se observar que, para os dois grupos de amostras, há mais evadidos que diplomados com Ensino Médio completo com um grau de confiança de 95%. Contudo, quando se trata do Ensino Superior ou Pós-graduação, há mais diplomados nessa condição, sendo que essa diferença também não é devida a erro amostral. Esses dados permitem dizer que o evadido tem um desempenho melhor que o diplomado no nível intermediário de ensino, já no nível superior, o capital escolar acumulado pelo diplomado parece fazê-lo avançar mais que seus pares evadidos.

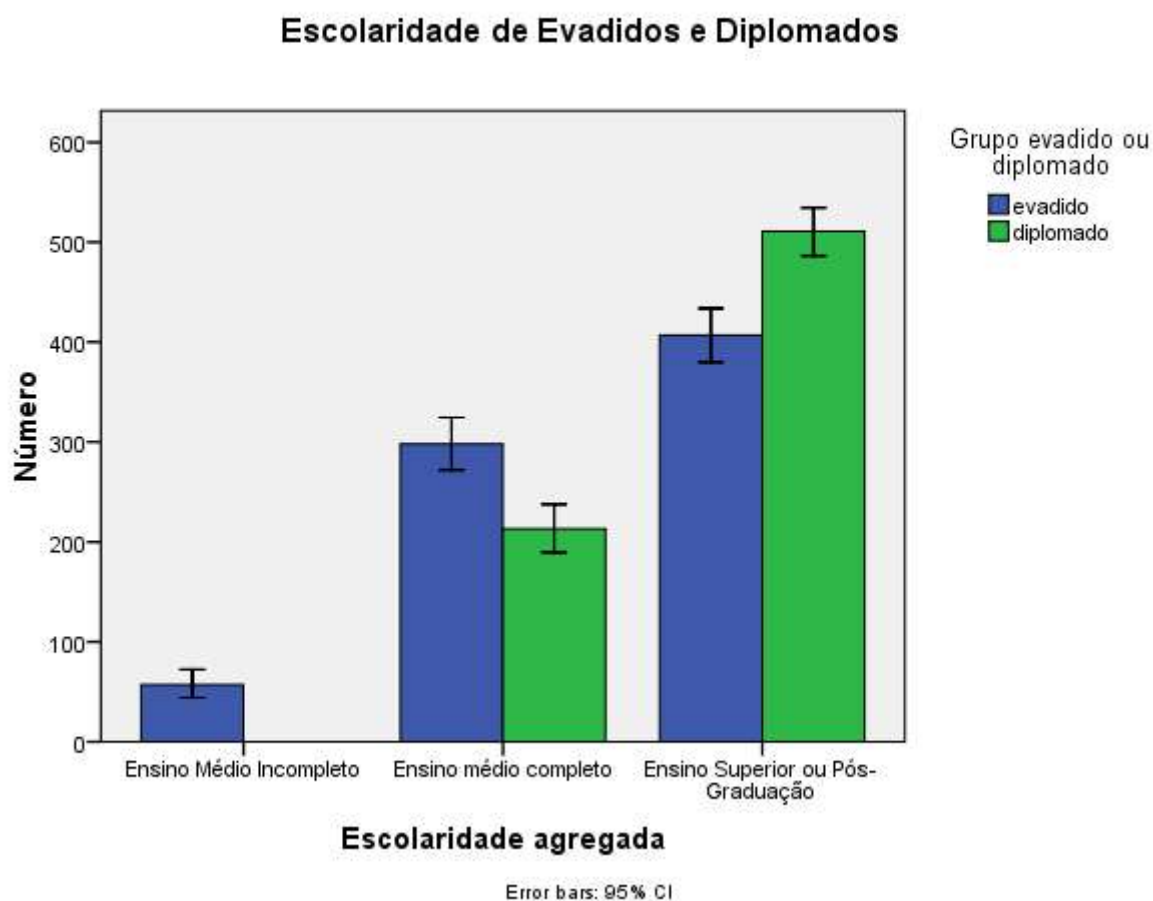


GRÁFICO 8 - Comparativo de escolaridade de evadidos e diplomados (95% CI).

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEF entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Por fim, no quadro 15, abaixo, observa-se, por sua vez, os dados faltantes por variável sociodemográfica, econômica, educacional e ocupacional investigada, tanto para a amostra de evadidos quanto para a de diplomados.

QUADRO 15 - Dados faltantes por variável sociodemográfica, econômica, educacional e ocupacional investigada (amostra de evadidos e de diplomados).

			3. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?	4. Estado civil atual	5. Você tem filhos?	30.2. Mãe - Qual era a escolaridade de seus pais NA ÉPOCA em que você abandonou o curso técnico?	42. Em qual setor econômico você exerce sua atividade profissional ATUAL?	43. Qual a relação entre a área profissional do curso técnico que você abandonou e o seu trabalho ATUAL?	44. Qual a sua satisfação em relação à sua ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL?	45. Qual é a sua escolaridade atual? Marque APENAS UMA OPÇÃO correspondente ao nível mais elevado de sua escolarização.	
evadido	N	Valid	762	729	762	761	736	502	504	505	762
		Missing	0	33	0	1	26	260	258	257	0
diplomado	N	Valid	724	703	724	724	711	532	532	532	724
		Missing	0	21	0	0	13	192	192	192	0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Questionários de evadidos e diplomados, tese de doutorado de Edmilson Leite Paixão (PAIXÃO, 2013).

5.5 Discussão de objetivos e hipóteses - síntese de resultados e diálogo com teoria e estudos anteriores

Nesta parte do tese, faz-se uma síntese dos resultados referentes às principais variáveis utilizadas para se testar as hipóteses de pesquisa e alcançar os objetivos específicos. Também é estabelecido nesta parte um diálogo entre os resultados encontrados na investigação desta tese com os conceitos teóricos e com alguns trabalhos de pesquisa amostral anteriores.

A primeira e a segunda hipóteses são as seguintes:

1. Hipótese da situação ocupacional diplomados X evadidos na RFEP: os sujeitos diplomados apresentam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional em comparação estatística com os sujeitos evadidos, comparados pelas mesmas variáveis, na RFEP no Estado de Minas Gerais.
2. A hipótese do baixo NSE X elitização na RFEP-MG: a maior parte dos alunos que frequentam a RFEP no Estado de Minas Gerais são de famílias de baixo nível socioeconômico, que fizeram o EF e o EM em escolas públicas e que trabalham em áreas afins à formação recebida, não sendo, pois, oriundos de uma "elite rica" como afirma Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

As hipóteses de pesquisa foram testadas e alguns objetivos foram alcançados a partir da análise de um conjunto de variáveis comuns aos questionários de evadidos e de diplomados. Foi feita uma comparação com os dados das estatísticas da pesquisa nacional de egressos do MEC (2009), realizada entre 2003 e 2007.

PSE POC - NSE: Renda familiar e per capita - teste de hipóteses

Os dados de renda familiar média e renda per capita apontam em duas direções relacionadas às hipóteses de pesquisa: na primeira direção, a da confirmação da primeira hipótese alternativa que previa que a situação ocupacional de diplomados era significativamente melhor posicionada que a dos evadidos. Ocorreu uma confirmação dessa hipótese a partir da análise da variável renda. Noutra direção, a variável renda confirmou a segunda hipótese alternativa que previa que o NSE dos sujeitos das duas amostras eram de classes econômicas baixas e não de estratos econômicos mais elevados na hierarquia econômica.

Nesse sentido, o perfil do egresso evadido e do egresso diplomado da Rede Federal de Educação Profissional revela que 76% dos diplomados recebem, per capita, menos que R\$ 2.042,00 (3 SM) por mês, sendo que mais de 60% recebem menos que R\$ 1450,00 (2 SM) ao mês. 62% da amostra total de alunos são oriundos de famílias com renda até três salários mínimos ao mês (ou seja, inferior a R\$ 2074,00).

Comparando os dados desta pesquisa com outro estudo, na pesquisa do MEC (2009) com egressos diplomados de todo país, identificou que os diplomados "os salários dos egressos entrevistados não se apresentarem elevados", sendo que na referida pesquisa os dados são muito próximos aos encontrados nesta tese: nesse sentido, na pesquisa MEC (2009), 68% dos diplomados recebem até 3 SM e 57% deles, recebem até 2 SM.

Estudos anteriores destacam a importância do nível socioeconômico (NSE) como fator ora indutor ora redutor do abandono ou da permanência escolares. Rumberger & Lim (2008), nos EUA, destacam que o NSE é o fator mais importante e mais usado nas pesquisas como fator de previsão do abandono ou da conclusão escolares.

Segundo os autores, esse indicador é comumente construído como um índice composto baseado em muitas medidas de recursos financeiros e humanos tais como: anos de educação de ambos os pais, situação ocupacional de ambos os pais e renda familiar. Rumberger & Lim (2008) apontam que inúmeras pesquisas amostrais indicam que quanto mais alto o NSE, mais baixas são as chances estatísticas de ocorrência de

abandono escolar e mais altas são as probabilidades de ocorrência de conclusão escolar. A fórmula parece ser: alto NSE = baixa chance de abandono escolar e alta chance de conclusão escolar; mais alto NSE = mais baixa chance de abandono escolar e mais alta chance de conclusão escolar.

Nessa perspectiva, Soares (2010, p.38) e sua equipe no Brasil (UFJF), na Pesquisa sobre Abandono Escolar na Educação Média Estadual (PSAE-MG), feita a partir de duas bases de dados amostrais, primários (PSAE) e secundários (PNAD), chegam a resultados (com o uso do modelo estatístico logito) que permitem afirmar que "as condições socioeconômicas mais altas estão associadas a menores taxas de risco de abandono" (SOARES, 2010, p.38, dados PSAE), enquanto que a partir de dados PNAD (2001 a 2008), " Possuir luz e filtro (fatores ligados a renda) aumenta a chance de o aluno permanecer na escola em 234% e 46%, (Op. Cit. p.37). Outras conclusões importantes relacionadas a que Soares chegou, são as seguintes: ao testar as chances dos sujeitos de sua amostra primária chegarem ao terceiro ano do Ensino Médio regular, Soares (2010, p.41, PSAE) identificou inferencialmente que "neste modelo [logito], foi possível observar que quanto melhor a condição socioeconômica dos entrevistados, maiores são suas chances de chegar ao 3º ano [e acrescenta que] pertencer ao gênero masculino diminui a taxa de risco de chegada ao 3º ano em 26%".

Observou-se que a variável NSE foi uma das mais importantes dentre as usadas na pesquisa PSAE, além de outras variáveis sociodemográficas mais influentes de controle, tais como:, como: Gênero, Gravidez, Trabalhar por necessidade de ajudar a família e Defasagem idade/série na chegada ao 1º ano do EM.

Do ponto de vista da teoria, Dore Soares (2012, p.180) destaca que as contribuições teóricas de Gramsci sobre a filosofia da práxis contribuíram "para a superação dialética do materialismo [num extremo] e do idealismo [noutro extremo ...] pois a síntese dialética não tende para o sujeito, nem para o objeto; nem para a consciência, nem para a existência". Esta colocação teórica neste ponto da tese é pertinente porque conduz a refletir sobre as próprias bases estruturais (economia) e superestruturais (ideologia, pensamento político, história, filosofia) sobre as quais o Brasil sustenta seu desenvolvimento.

A crítica e o alerta aqui se direcionam no sentido de que não é possível construir um país desenvolvido se a massa salarial dos técnicos de escolaridade média não for suficientemente adequada para suprir não apenas suas necessidades de sobrevivência, mas também suas demandas por uma vida de qualidade. O equilíbrio entre os elementos

estruturais e superestruturais preconizado por Gramsci, ainda não foram alcançados no caso brasileiro, e, bem como foi exposto pela professora Dore Soares (2012) antes, há necessidade de que o país busque melhorar sua massa salarial por meio de mecanismos alcançados no embate ético-político entre os grupos organizados da sociedade civil com o intuito de estabelecer bases salariais sólidas para o desenvolvimento do próprio país em termos de: inovação, pesquisa e desenvolvimento técnico, tecnológico (novos produtos) e de novas tecnologias.

A hipótese-premissa aqui exposta é que o desenvolvimento de um país (Brasil) depende também do aumento da qualidade do Ensino Técnico de escolaridade média (unidade entre formação geral e formação profissional, em bases sólidas), conjugado com o aumento da massa salarial desse nível de formação e de outros níveis profissionais por toda a economia.

Percurso ocupacional: tempo de trabalho antes e depois do abandono/ conclusão

Quanto ao fator **tempo de trabalho antes e depois do abandono/ conclusão**, investigou-se para as duas amostras a situação ocupacional dos sujeitos depois de abandonarem ou concluírem seus cursos técnicos.

Quanto à situação ocupacional pregressa, dentre os evadidos e diplomados, 40,4% e 32,6% dos sujeitos, respectivamente, **já trabalhavam antes de abandonar/ concluir seus cursos**.

Não procurou emprego após o abandono/ conclusão do curso, 36,5% dos evadidos e 23,% dos diplomados.

O dado mais significativo é que apenas 18,9% dos evadidos contra **36,2% dos diplomados conseguiu seu primeiro emprego** após o abandono/ conclusão do curso, respectivamente. Este diferencial indica que a conclusão do curso é fundamental para a melhor colocação de um sujeito no mundo do trabalho e na vida ocupacional. Este dado é indício de confirmação da primeira hipótese alternativa onde os diplomados estão mais bem posicionados ocupacionalmente que os evadidos.

Quando perguntados sobre há quanto tempo trabalhavam antes de abandonar/ concluir seus cursos técnicos, mais uma vez se observa que os diplomados têm estado mais ativos ocupacionalmente em termos de tempo de trabalho, antes e durante seus cursos técnicos, que os evadidos. Para cerca de 40% de cada grupo de amostras

(amostra de evadidos e de diplomados) o tempo médio de ocupação, antes e durante seus cursos técnicos, foi de aproximadamente 12 meses de atividade profissional. A diferença encontrada entre os 40% de evadidos e aqueles outros 40% de diplomados é que enquanto 7,1% dos evadidos trabalharam durante quatro anos antes e durante seus cursos técnicos, 7,7 dos diplomados, por sua vez, trabalharam cinco anos antes de concluírem seus cursos técnicos, a saber, um ano a mais que os evadidos, e, mesmo assim, concluíram seus cursos profissionais.

Do total de sujeitos das amostras de evadidos e de diplomados, 44,6% e 51,7%, respectivamente, conseguiram os referidos trabalhos em até três meses após abandonar/ concluir seus cursos técnicos. Para 89,9% e 86,4% dos sujeitos evadidos e diplomados, respectivamente, alcançaram uma colocação no mundo do trabalho em até 12 meses após terem abandono/ concluído seu curso técnico.

Do percentual de egressos que procuraram emprego e não o encontraram após abandonar seus cursos, 77,2% e 80,8% dos evadidos ficaram desempregados por até 12 e 24 meses, respectivamente. Dentre o percentual de egressos diplomados, estas cifras são 70,6% e 87,5%% ficaram desempregados por até 12 e 24 meses, respectivamente.

Quanto à questão 38, 79,4% dos evadidos contra 36,8% dos diplomados **nunca trabalhou na área do curso técnico**. Trabalhou na área do curso, de um a dois anos, 5,3% dos evadidos e 11,6% dos diplomados. Consolidando a posição de mais trabalhar na área, 23,8% dos diplomados contra 5,4% dos evadidos, trabalhou na área do curso de dois a cinco anos. Por fim, trabalhou por mais de cinco anos, 21,6 dos diplomados contra apenas 5,0% dos evadidos.

Comparando com os dados do MEC (2009), 19%, 32% e 13% dos egressos diplomados no âmbito nacional, trabalharam na área técnica do curso em que se formaram de 1 a 2 anos, de 2 a 5 anos e por mais de cinco anos, respectivamente. Nunca trabalharam na área, 21% dos diplomados da pesquisa nacional do MEC (2009).

Esses dados demonstram que o diplomado está mais bem inserido ocupacionalmente no mundo do trabalho do que o evadido, consistindo em um indício de confirmação da primeira hipótese alternativa.

Como um dado que pode ser de interesse para futuras pesquisas, essa maior inserção do jovem egresso diplomado no mundo do trabalho, em relação ao evadido, pode guardar relação com uma descoberta de Soares (2010, p.39, dados PSAE), onde

este autor afirma que "a percepção de melhores oportunidades no mercado de trabalho está associada a menores taxas de abandono".

Percurso ocupacional: Relação área de trabalho X área de formação recebida - teste de hipóteses

Quanto à variável "relação área de trabalho X área de formação recebida no curso técnico", observa-se que, para 58,3% dos evadidos sua área de trabalho atual não tem qualquer relação com a área de formação recebida parcialmente no curso técnico, contra 21% que responderam haver muito ou total relação entre essas referidas áreas. 10,3% dos evadidos optaram por razoável relação entre as áreas citadas.

A situação se inverte, no caso dos diplomados, onde 54,3% dos sujeitos afirmaram que sua área de trabalho atual era muito ou totalmente afinada com sua formação técnica recebida na escola, contra 27,4% que não viam nenhuma relação entre as áreas citadas. Dentre os diplomados, ainda outros 10,2% identificaram razoável relação entre as áreas de trabalho e de formação técnica. No total, **64,5% dos diplomados** responderam que havia razoável, muito ou total relação entre sua área de trabalho atual e a formação recebida em seu curso técnico.

Na pesquisa MEC (2009) esses dados encontram eco, na medida em que aquela investigação encontrou os seguintes números: 54% (totalmente relacionadas), 23% (fracamente relacionadas) e 23% (sem nenhuma relação com o curso anterior). A pesquisa MEC indica que nas regiões com maior índice de desenvolvimento econômico ou onde existe melhor organização da escola, como a Região Sul, por exemplo, os técnicos tendem a trabalhar percentualmente mais em áreas correlatas à sua formação técnica de nível médio, bem como a se formarem em maiores percentuais, no EF e no EM, em escolas públicas e gratuitas.

Em análise comparativa, os dados desta pesquisa de doutorado corroboram as descobertas da pesquisa nacional MEC (2009) e dão-lhes contornos ainda mais precisos ao relacioná-los ao quadro de relação área de trabalho X área de formação recebida também no caso do aluno evadido. Quanto ao conteúdo desses dados, observa-se que o aluno ao chegar à conclusão de curso apresenta maiores possibilidades de (estende suas chances de) inserir-se no mundo do trabalho em área mais correlata à formação recebida em seu curso técnico.

Do ponto de vista das hipóteses de pesquisa, ressalta-se que, com base nessa diferença gritante de modo de inserção no mundo de trabalho, o fato de um maior

número percentual de estudantes diplomado estar trabalhando em área mais afim à formação recebida na escola, indica uma maior coerência e estabilidade nas escolhas formativas e profissionais, e, nestes termos, pode ser entendido como um indício importante que tende a confirmar a primeira hipótese e apontar, somado à conclusão da variável renda, uma melhor situação ocupacional dos diplomados em relação aos evadidos.

Quanto à segunda hipótese, onde Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008) vê desconexão entre a área de formação dos sujeitos do Ensino Médio profissional, sua não inserção no mercado de trabalho, bem como sua migração para o Ensino Superior, estes dados, tanto os do MEC (2009) quanto os da atual pesquisa, apontam em direção distinta. Nesse sentido, os dados conjugados dessas duas pesquisas tendem a apoiar a segunda hipótese alternativa que indica que alunos da RFEP **trabalham e continuam estudos** no Ensino Superior em áreas afins à formação recebida no Ensino Médio Técnico Federal.

Do ponto de vista teórico, na Filosofia da Práxis é interessante e dado de coerência que um sujeito ao formar-se em determinada área técnica ou tecnológica, possa trabalhar e alcançar satisfação ao atuar em área afim ou muito afim à área de sua formação profissional. A unidade entre formação profissional e formação geral e entre teoria e prática, expostas e defendidas nesta tese, apontam nessa direção.

POC - Percurso ocupacional: Vínculo empregatício na atualidade - teste de hipóteses

Dentre os respondentes evadidos, 53,1% dos respondentes afirmaram que estão empregados com carteira assinada, 13,1% atuam como funcionários públicos, 8,5% como autônomos, 7,3% como empregados sem carteira assinada, 13,4% responderam outros tipos de contratos (temporário, estagiário, outro). O nível de empreendedorismo é baixo, 4,6% dos diplomados são proprietários de empresas, indicando ainda uma falta de condições de background econômico e de capital cultural e social para formação de novas empresas a partir da iniciativa de jovens técnicos formados. Esse dado é um indício de que, diferentemente do que ocorria na Itália nas décadas de 1950 a 1970, os jovens evadidos no Brasil têm baixo potencial de empreendedorismo, quer por iniciativa própria, quer por falta conhecida de apoio estatal e paraestatal (com suporte técnico-científico) para formação de novas empresas.

Deve-se observar que, dentre estes 66,2% de evadidos que estão empregados com carteira assinada ou são funcionários públicos, existe uma importante interseção de outros 58,3% de evadidos que, conforme se viu acima neste texto, afirmaram que sua área de trabalho atual não era de modo algum afinada com sua formação técnica recebida na escola. Logo, estes sujeitos evadidos não só não trabalham na área de formação técnica, mas também o fazem com carteira assinada ou como funcionários públicos. Este é indício conjugado de aceitação da segunda hipótese alternativa.

No caso dos diplomados, 68,8% dos respondentes afirmaram que estão empregados com carteira assinada, 9,8% como empregados sem carteira assinada e 21,4% responderam outros tipos de contratos (temporário, estagiário, outro).

Com respeito à primeira hipótese e comparando os percentuais de vínculos empregatícios de evadidos e diplomados, e, levando-se em conta a estabilidade maior da carteira assinada no sistema ocupacional brasileiro, que é ainda bastante regulado pela Consolidação das Leis do Trabalho, pode-se dizer que os dados acima indicam um empate no padrão de qualidade da situação ocupacional por critério de contrato de trabalho entre diplomados e evadidos, com aqueles possuindo uma pequena vantagem: 68,8% dos diplomados com emprego relativamente estável (inclusive o percentual da notória estabilidade no emprego público no Brasil), contra 66,2%, no caso de evadidos. (não se pode dizer que a diferença não é significativa, porque há 21,4% de diplomados que responderam outros contratos, dentre os quais uma percentagem é funcionários públicos). Ainda que, no caso do vínculo empregatício, **com estes dados não se possa afirmar que a situação ocupacional de diplomados é melhor que a dos evadidos, e confirmar a primeira hipótese alternativa**, deixa-se para pesquisas ulteriores o testar se de fato pelo critério contrato de trabalho os diplomados estão melhor posicionados no mundo do trabalho que os evadidos, uma vez que se identificou que os concluintes, na comparação como os evadidos, superam estes em 15,7 pontos percentuais em números de profissionais com carteira assinada.

Deve-se lembrar que, dentre estes 68,8% dos diplomados que estão empregados com carteira assinada, existem uma importante interseção de outros 64,5% de concluintes que, conforme se viu acima neste texto, afirmaram que sua área de trabalho atual era razoável, muito ou totalmente afinada com sua formação técnica recebida na escola. Estes sujeitos não só trabalham na área de formação técnica, mas também o fazem com carteira assinada. Este é indício conjugado de aceitação da segunda hipótese alternativa.

No caso comparativo com a pesquisa MEC (2009) observa-se que aquela investigação identificou, usando um medidor diverso, que existe uma "forte relação da educação profissional e tecnológica com o mundo do trabalho identificada na pesquisa [onde] 57% dos entrevistados que trabalham realizam atividades técnicas, 19% realizam atividades administrativas, 6% atividades gerenciais, 10% atividades comerciais e 8% outras atividades" (MEC, 2009, p.26).

Pode-se observar que esses números fazem analogia com aqueles referentes às amostras desta tese de doutorado e apresentados logo acima deste parágrafo. Quanto à segunda hipótese de pesquisa, o somatório destes dados (MEC, 2009; desta tese de doutorado, 2013) são novos indícios de que esses sujeitos são oriundos de classes econômicas populares: **rejeição da segunda hipótese nula e aceitação da segunda hipótese alternativa.**

Consoante com os dados estatísticos acima expostos, em termos de empregabilidade, com relação a outros estudos, Soares (2010, p.43) ao tratar amostra PNAD, apontou que "aqueles que concluíram o EM tem mais chances de estarem trabalhando".

POC - Percurso ocupacional: Relação trabalho X estudo - teste de hipóteses

Quando se analisa as questões referentes à frequência de trabalho (Q.39, evadidos e Q.30 para diplomados), tem-se que 35,5% e 30,9% dos evadidos estão "apenas trabalhando" ou "trabalhando e estudando", respectivamente. Dentre eles, 26,5% estão "apenas estudando", sendo que 7,5% "não trabalham nem estudam".

No caso dos diplomados, 30,4% e 43,1% estão "apenas trabalhando" ou "trabalhando e estudando", respectivamente. Dentre eles, 21% estão "apenas estudando", sendo que 5,1% "não trabalham nem estudam".

É importante frisar o perfil de trabalhador destes sujeitos: **73,5% dos diplomados e 66,4% dos evadidos** "apenas trabalham" ou "trabalham e estudam", logo, **estão inseridos no mercado de trabalho**, conformando um indício de que o trabalho e a renda dele auferida é muito importante para sua carreira acadêmica e profissional.

Na pesquisa do MEC (2009), 34% e 38% dos egressos diplomados no país estão "apenas trabalhando" ou "trabalhando e estudando", respectivamente. Dentre eles, 22% estão "apenas estudando", sendo que 7% "não trabalham nem estudam". **72% dos**

diplomados em nível nacional estão inseridos no mercado de trabalho. Destes, 38% demonstram preocupação em trabalhar e estudar, valorizando a continuidade de estudos como meio de ascensão social e profissional.

Na comparação das três amostras, pode-se identificar uma preocupação do aluno diplomado em continuar seus estudos, principalmente em um grande Estado Industrial, como é o caso de Minas Gerais, onde 43,1% dos egressos diplomados da RFEP estão "trabalhando e estudando".

Estes dados conjugados são adotados nesta pesquisa de doutorado como mais um conjunto de indícios que apontam para a confirmação da segunda hipótese alternativa que afirma que os sujeitos das duas amostras desta tese são trabalhadores de baixa renda, como visto acima, e que necessitam em sua maioria, além de continuar estudos, trabalhar para seu próprio sustento em famílias de classe econômica baixa, como indicado também anteriormente.

POC - Percurso ocupacional: Carga horária semanal de trabalho atual - teste de hipóteses

No que se refere à carga horária semanal de trabalho, a maioria dos evadidos, cerca de 68,2% trabalha 40h semanais ou mais. Esta carga horária extensa de trabalho tem uma interseção parcial nos 30,9 pontos percentuais de evadidos que trabalham e estudam simultaneamente. Um dado comparativo interno à amostra de evadidos desta tese, é que esta carga horária de mais de 40h semanais para 68,2% dos respondentes evadidos tem relação direta com seu tipo de contrato de trabalho mais estável, porém também mais rígido, que é o de carteira assinada, onde estão alocados 66,2% dos respondentes evadidos: soma-se ao peso da carga horária semanal de trabalho o peso das obrigações do empregado de carteira assinada.

No caso dos diplomados, a situação de carga horária (CH) de trabalho é ainda mais pesada, onde 75,6% trabalha 40h semanais ou mais. Este percentual (CH) tem também uma interseção parcial nos 43,1% de diplomados que trabalham e estudam simultaneamente. Outro dado comparativo, referente à amostra de diplomado desta tese, é que esta carga horária de mais de 40h semanais, para 75,6% dos respondentes diplomados está ligada a um tipo de contrato de trabalho mais estável, mas também mais rígido, que é o de carteira assinada, onde estão alocados 68,8% dos respondentes da amostra de diplomados: soma-se o peso da carga horária semanal de trabalho ao peso das obrigações do empregado de carteira assinada.

Estes dados são tomados nesta tese de doutorado como indícios de aceitação de ambas as hipóteses alternativas expostas neste trabalho.

Do ponto de vista da teoria sobre abandono escolar, segundo Rumberger & Lim (2008), Trabalhar durante o EM nos EUA é fenômeno comum, sendo que 26% dos jovens da 2a. Série trabalham e 6% destes o fazem mais de 20 horas por semana. Nos estudos revisados sobre abandono escolar o trabalho pode ser tanto um sintoma quanto uma causa deste e de outros resultados analisados. Várias amostras das 37 analisadas pelos autores (Op. Cit.) indicam que apenas trabalhos que ocupam mais de 20 horas por semana são significativamente associadas ao abandono escolar no EM. Algumas amostras indicam que estudantes que trabalham durante todo o EM, ou que o fazem menos de 20 horas ou menos de 7 horas por semana, têm MENOS chances de abandonar a escola média, quando comparados com aqueles que trabalham mais que 20 horas ou não trabalham de modo algum. Rumberger & Lim (2008) também identificaram uma amostra de 2007 que compara estudantes da 9a. e 10a. séries com os que trabalham mais de 20 horas por semana, buscando analisar o fator alta propensão ou alta inclinação ao trabalho para parte do estudante (variáveis de *background* foram controladas): o resultado indica que as chances de abandono são 50% MAIS ALTAS para alunos que trabalham MAIS de 20 horas por semana do que se trabalham menos, CONTUDO, o trabalhar mais de 20 horas, não afeta as chances de abandono escolar para um grupo de estudantes com ALTA INCLINAÇÃO a trabalhar longas horas desde sempre.

Na consulta a estudos anteriores, como elemento de reflexão teórico-empírica, observou-se que Soares (2010, p.37), com dados de amostra PNAD secundários, inferiu que "para aqueles que trabalham a taxa de risco de abandonar é 58% maior em relação aos que não trabalham". Essa asserção faz pensar na imensa pressão que sofrem os sujeitos das duas amostras desta tese, submetidos a esforços conjugados de estudo e trabalho que levam muitos deles, ou a abandonar seu curso, ou fazê-lo desleixadamente por falta de forças, tempo ou ânimo, bem como ainda, num esforço extraordinário, concluí-lo com qualidade.

POC - Percurso ocupacional: Setor econômico atual de trabalho - teste de hipóteses

Do ponto de vista econômico, comumente se divide a economia em três grandes setores: o Primário, que envolve atividades referentes à agricultura, pecuária, mineração, extrativismo etc.; o Setor Secundário, que abarca atividades ligadas à indústria, construção civil, manufaturas etc., e, por fim, o Setor Terciário, que vem crescendo enormemente no Brasil e no mundo, em substituição ao secundário, agrupa

atividades e ocupações vinculadas aos serviços em geral, comércio, bancos, educação, serviços de informática etc.

Dentre os sujeitos das duas amostras pesquisadas nesta tese, da perspectiva de setor econômico da atividade profissional atual, a maioria dos respondentes das amostras trabalham no Setor Terciário (serviços), cerca de 78,5% dos evadidos e 62,4% dos diplomados. No Setor Secundário, tem-se que apenas 13,9% e 27,1%, respectivamente, exercem atividades neste setor: a saber, o industrial.

No Setor Primário, referente às atividades agropecuárias e extrativistas, um pequeníssimo grupo de sujeitos exercem atividades nesse campo: 7,6% e 10,5%, respectivamente.

Na pesquisa MEC (2009), não se pôde comparar esse item porque são diferentes os focos das duas pesquisas. Contudo, tem-se o dado interessante que 57% dos diplomados ao nível nacional se ocupam de atividades eminentemente técnicas (o que corrobora a segunda hipótese alternativa, a saber, a de que esses sujeitos estão atuando em áreas de sua formação técnica); 19% exercem atividades administrativas, 6% e 10% do total de respondentes da pesquisa MEC (2009) atuam em atividades gerenciais e comerciais respectivamente.

Levando-se em consideração que o Setor Econômico Secundário é aquele que apresenta uma massa salarial relativa mais alta, em relação aos demais, pode-se inferir que os dados acima tendem a apontar na direção de uma melhor situação econômica e ocupacional geral dos diplomados em relação aos evadidos - nesse sentido, são adotadas as conclusões desse raciocínio como outro indício de confirmação da primeira e da segunda hipótese alternativas.

PED - Percurso escolar: Caso tenha reiniciado o curso técnico que abandonou, você obteve o diploma de técnico? Você solicitou o diploma de técnico? (no caso do Diplomado)

Praticamente 100% dos evadidos (98,8%) não obtiveram seu diploma de técnico de escolaridade média depois que se evadiram de seus cursos.

No caso dos diplomados 86,6% dos respondentes solicitaram a posse do diploma de técnico de Nível Médio após a conclusão de seus cursos. Do total da amostra, apenas 13,4% dos sujeitos diplomados não requereram o diploma.

Esses dados indicam uma confirmação da primeira hipótese alternativa.

PED - Percurso escolar: Você recebeu o CERTIFICADO DE CONCLUSÃO do Ensino Médio da escola técnica em que abandonou /concluiu

Entre os evadidos, apenas 10,9% recebeu o certificado de conclusão do Ensino Médio da escola técnica em que abandonou, sendo que 89,1%, não.

Dentre os diplomados, a situação demonstra um aluno mais vinculado ao universo da Escola Média Profissional, onde 41,9% dos respondentes concluiu seu curso e recebeu seu diploma de Ensino Médio na escola profissional onde concluíram também seus estudos técnicos. Destes diplomados, 58,1% obtiveram seus diplomas de conclusão do Ensino Médio em escola distinta da que fizeram o curso técnico.

Identifica-se, acima, pois, um perfil educacional mais consistente e produtivo da parte dos egressos diplomados.

PED - Percurso escolar: que ficou faltando para obter seu DIPLOMA DE TÉCNICO no curso que abandonou

Dos sujeitos que abandonaram seus cursos, os elementos principais de currículo escolar que lhes ficaram faltando concluir foram **realização de estágio supervisionado** e **matérias escolares** (disciplinas gerais ou técnicas). Dos evadidos, 42% afirmaram que ficou faltando concluir matérias escolares para obter seu diploma de técnico de Nível Médio. Já, para 58% dos respondentes o problema central que lhes impediu de obter o diploma de técnico estava vinculado à realização do estágio técnico supervisionado fora das dependências da escola de origem.

Esse dado é muito interessante e merece estudos posteriores.

PED - Percurso escolar: Você pretende completar a sua formação profissional e obter o seu diploma de técnico

Dentre os sujeitos da amostra de evadidos, 40,9% deles afirmou que pretende completar a sua formação profissional e obter o seu diploma de técnico. O restante, afirmou que não.

Ao comparar esta questão 16 com a 13, observa-se que esta expectativa neste trecho demonstrada (40,9%) não é convertida em ação, na medida em que quase 98,8% dos que reiniciam seus cursos técnicos não obtêm seus diplomas de técnico de escolaridade média. Esse fato indica uma desvinculação progressiva do evadido da vida e atividade escolares, como o tem demonstrado as pesquisas (DORE SOARES & LUSCHER,

2011; RUMBERGER & LIM, 2008; RUMBERGER, 2011; DORE SOARES, FINI, e LUSCHER, 2013).

PED - Percurso escolar: Escolaridade pregressa do aluno no EF e no EM - teste de hipóteses

Quanto ao percurso escolar no Ensino Fundamental dos respondentes, com base na tabela 50 (adiante), 78% e 82,6% dos sujeitos evadidos e diplomados, respectivamente, responderam que cursaram o ensino fundamental "somente em escolas públicas". Outros 6,9% de evadidos e 4,8%, de diplomados cursaram "a maior parte" em escolas públicas. Somente 8,6% e 9,3% (evadidos e diplomados, respectivamente) cursaram o ensino fundamental "somente" em escola particular".

Na pesquisa MEC (2009), que foca em diplomados no âmbito nacional, os estudantes oriundos "somente de escolas públicas" equivalem a 68% da amostra total, cerca de 18 pontos percentuais menor que os dados homólogos de evadidos e diplomados. De toda forma os dados MEC e os da atual pesquisa apontam para um perfil de respondentes oriundos de classes econômicas mais baixas e que, necessariamente, não têm condições de colocarem seus filhos em escolas fundamentais privadas, onde o custo mensal de manutenção por aluno é elevado.

Fica a questão do porque ocorreu essa diferença entre o perfil nacional e o estadual (Minas Gerais), uma vez que isso não pode ser explicado pelo nível de ensino, já que as três amostras são do Ensino Médio Profissional e da Rede Federal. Quando se examinou a distribuição por Região do país, observou que esses números do MEC para a Região Sudeste, onde está situado o Estado de Minas Gerais, as taxas sobem ligeiramente para 71%, 17%, 7% e 4%, nas quatro respectivas linhas da tabela, diminuindo um pouco a diferença para o dados atuais.

Comparativamente, pode-se observar que o perfil de evadidos e de diplomados é semelhante na origem educacional pregressa no Ensino Fundamental.

Estes dados são indícios fortes de background econômico e educacional baixos, sendo que se configuram em fortes indícios de que essas amostras advêm de classes populares e não de estratos econômicos mais elevados. Aponta, pois, para a confirmação da segunda hipótese alternativa.

TABELA 50 - Distribuição comparativa interamostral segundo o tipo de escola onde o egresso cursou o Ensino Fundamental: duas amostras da tese de doutorado e a amostra do MEC (2009).

Tipo de Escola	Evadido. Estado de Minas Gerais			Diplomado. Estado de Minas Gerais			MEC (2009) Nacional		
	Freq.	Val. Perc.	Cum. Perc.	Freq.	Val. Perc.	Cum. Perc.	Freq.	Val. Perc.	Cum. Perc.
Somente em escola pública	587	78,0	78,0	597	82,6	82,6	-	68,0	68,0
Somente em escola particular	65	8,6	86,6	67	9,3	91,8	-	17,0	85,0
Maior parte em escola pública	52	6,9	93,5	35	4,8	96,7	-	10,0	95,0
Maior parte em escola particular	49	6,5	100,0	24	3,3	100,0	-	6,0	100,0
Total	753	100,0		723	100		-	-	-
Missing System	9			1			-	-	-
Total	762			724			2657		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013). Dados estatísticos da pesquisa nacional sobre diplomados do MEC (2009).

Quando indagados sobre onde cursaram o ensino médio, 79,5% e 88,4% (evadidos e diplomados) responderam ter cursado "somente em escolas públicas", sendo que 7,1% e 2,8% deles, respectivamente, cursaram esse nível de ensino em sua "maior parte" em escolas públicas.

Esses dados contradizem taxativamente as afirmações de Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008) de que o ensino técnico da Rede Federal de EPT é elitista, confirmando, por esse ângulo de background educacional no Ensino Fundamental e Médio, a segunda hipótese alternativa desta tese de doutorado, a saber, de que os alunos das amostras deste estudo são em sua maioria têm sua origem em níveis de NSE mais baixos, sendo oriundos de escolas públicas e gratuitas.

Estes dados desmistificam a ideia de que os alunos da RFEP são advindos de classes econômicas mais elevadas ou de que são oriundos de uma elite brasileira.

TABELA 51 - Distribuição comparativa interamostral segundo o tipo de escola onde o egresso cursou o Ensino Médio: duas amostras da tese de doutorado e a amostra do MEC (2009).

Tipo de Escola	Evadido. Estado de Minas Gerais			Diplomado. Estado de Minas Gerais			MEC (2009) Nacional		
	Freq.	Val. Perc.	Cum. Perc.	Freq.	Val. Perc.	Cum. Perc.	Freq.	Val. Perc.	Cum. Perc.
Somente em escola pública	601	79,5	79,5	640	88,4	88,4	-	84,0	68,0
Somente em escola particular	63	8,3	87,8	44	6,1	94,5	-	9,0	93,0
Maior parte em escola pública	54	7,1	95	20	2,8	97,2	-	4,0	97,0
Maior parte em escola particular	38	5	100	20	2,8	100	-	3,0	100,0
Total	756	100		724	100		-	-	-
Missing System	6			1			-	-	-
Total	762			724			2657		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013). Dados estatísticos da pesquisa nacional sobre diplomados do MEC (2009).

Um outro dado estatístico que desmistifica a ideia de elitismo nas matrículas na RFEP advém do fato de que, quando **comparados os dados escolares dos filhos com a escolaridade dos pais na época do abandono**, observa-se que 47,7% dos pais e 42,6% das mães dos evadidos (52,5% dos pais e 46,1 das mães de diplomados) têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental.

Somente 8,6% dos pais e 11,3% das mães de evadidos alcançaram o nível superior completo.

Dentre os respondentes diplomados, apenas 5,3% dos pais e 9,5% das mães detinham formação superior na época da conclusão do curso técnico de seu filho. Este é outro forte indício de confirmação da segunda hipótese alternativa desta tese.

Comparativamente, segundo os números do MEC, 54% dos pais e 46% das mães dos diplomados nacionais têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental. Apenas 27% dos pais e 15% das mães têm o nível superior completo.

Estes dados também desmistificam a concepção de que os alunos da RFEP são advindos de classes econômicas mais elevadas ou de que são oriundos de famílias da elite econômica do país.

Do ponto de vista teórico, naquilo que diz respeito à escolaridade dos pais, Rumberger & Lim (2008) destacam que 67 ou 2/3 dos 102 estudos (analisados em sua revisão de pesquisas amostrais no tema escolaridade) indicaram que MAIS ALTOS níveis

deste fator foram associados com MAIS BAIXAS taxas de abandono e MAIS ALTAS taxas de conclusão escolar. Os autores destacam que 19 de 26 amostras indicaram que estudantes cujos pais NÃO completaram o Ensino Médio tinham MAIS chances de abandonar a escola média. 13 de 17 amostras indicaram que estudantes cujos pais COMPLETARAM o "college" (Ensino Superior) tinham MENOS chances de abandonar a escola média (Obs.: as letras maiúsculas no texto, visam destacar as tendências das correlações nas análises estatísticas).

Soares (2010, p.37, amostra PNAD), por sua vez, indica claramente uma correlação entre abandono e escolaridade dos pais, para este autor, "mães e pais com maior escolaridade diminuem a chance de o aluno abandonar a escola, [sendo que] cada ano a mais de escolaridade da mãe aumenta em 3,5% a chance de o aluno estar na escola, e em 8% para cada ano dos pais".

No caso de chances de conclusão escolar, Soares (2010, p.43), ainda com dados PNAD, assevera que "mães e pais com maior escolaridade aumentam a chance de conclusão, [sendo que] cada ano a mais de escolaridade da mãe aumenta em 12% a chance de o aluno concluir e 10% para os pais".

Pode-se observar que os prognósticos estatísticos destes três autores recaem em perspectiva negativa do ponto de vista da constatação de um baixo e não alto nível de formação acadêmico dos pais destes jovens respondentes amostrais, tanto os desta tese de doutorado quanto os sujeitos do MEC (2010).

PED - Percurso escolar: Escolaridade atual do aluno - teste de hipóteses

Pela tabela 52, pode-se observar que a situação escolar de diplomados na atualidade é melhor posicionada que a dos evadidos, em todos os níveis de ensino, tanto nas duas amostras desta tese de doutorado, quanto no comparativo com a pesquisa do MEC (2009). Eles indicam uma propensão maior aos estudos dos alunos diplomados, em especial, aqueles que estão na condição atual de "ensino superior incompleto".

TABELA 52 - Distribuição comparativa interamostral segundo nível de escolaridade atual de evadidos e diplomados: duas amostras da tese de doutorado e a amostra do MEC (2009).

Nível de Ensino	Evadido	Diplomado	Diplomado MEC (2009)
Ensino Médio incompleto	7,5	-	-
Ensino Médio completo	39,1	29,4*	39,0*
Ensino Superior incompleto	43,7	52,9	49,0
Ensino Superior completo	7,1	13,3	11,0
Pós-Graduação	2,6	4,4	-

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013). Dados estatísticos da pesquisa nacional sobre diplomados do MEC (2009).

* Diploma adquirido no Ensino Médio Técnico integrado ou concomitante interno, a saber, em escola técnica de Nível Médio.

Esses dados apontam na direção da confirmação das duas hipóteses alternativas apresentadas nesta tese de doutorado.

Do ponto de vista teórico, 200 das 389 amostras analisadas por Rumberger & Lim (2008) incluíram alguma medida de rendimento acadêmico, sendo que, a maioria destes estudos (amostras) indicou que o rendimento acadêmico tem efeito estatístico significativo sobre a probabilidade de abandono ou conclusão na Escola Média.

PED - Percorso escolar: Distorção idade-série - fator idade - teste de hipóteses

Esta análise objetivava identificar o grau de distorção idade-série da amostra. Para este estudo, no caso da idade própria do diplomado, a idade-série adequada de início e conclusão de curso técnico equivale²⁰⁵, aos valores de 15 e 17 anos, respectivamente, com tolerância de um ano de atraso escolar.

Contudo, ao analisar os microdados, foram identificadas algumas limitações impostas a esse procedimento. Por exemplo, por falta de dados, não se pôde definir se uma distorção idade-série identificada era decorrente de reprovação, abandono, problemas com transferência interescolas, doenças, dentre outras razões..

Contudo, procedeu-se a dois tipos de análise: primeiramente, buscou-se identificar se havia uma diferença interamostras de distribuição das idades entre evadidos e diplomados. Em segundo lugar, fez-se uma análise descritiva para identificar a distribuição absoluta de evadidos e de diplomados por ano de idade (conforme os microdados disponíveis, em uma distribuição de 14 anos de idade para cima).

²⁰⁵ A PNAD também utiliza esse critério, inclusive permitindo dois anos de atraso idade-série como aceitável estatisticamente.

Interpretações mais aprofundadas que as abaixo apresentadas, deverão ficar para estudos posteriores, quando se poderia indagar desses mesmos sujeitos a causa específica de seu atraso escolar em anos (se, por repetência, abandono, transferência etc.).

Assim sendo, quando se analisou a variável idade dos alunos evadidos e diplomados, identificaram-se erros de digitação na data de nascimento de um número reduzido de sujeitos da amostra.

Foram excluídos da base conjunta todos os alunos nascidos antes de 1960, supondo que se tratasse de erro de digitação. (Havia um aluno de 1890...). O número de sujeitos caiu de 1470 para 1445, ou seja, não houve uma perda significativa de sujeitos.

A média de idade dos diplomados é um ano maior (nascidos em 1985) que a dos evadidos (de 1986). O desvio-padrão dos dois grupos (diplomados e evadidos) é muito próximo, ou seja, as curvas são parecidas. A diferença de médias é significativa com uma possibilidade de erro tipo I inferior a 0,1%, ou seja, praticamente não há erro amostral.

Do ponto de vista teórico, considera-se importante discutir o problema da distorção idade-série na Rede Federal de Educação Profissional, porque este é considerado um importante indicador da qualidade do fluxo escolar. Soares (2010, p.37), utilizando séries históricas PNAD, entre 2001 e 2008, em Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE), que analisou "determinantes do abandono", concluiu, por exemplo, que "alunos com problemas de defasagem idade/série possuem mais chance de abandonar a escola; sendo que cada ano a mais de defasagem aumenta em 77% as taxas de risco de abandono". Noutra análise desse autor, "ter mais de 18 anos diminui em 53% a chance de permanecer na escola". A partir dessas inferências, pode-se observar a gravidade do problema escolar e social mais amplo enfrentado pelo país, porque como se pode identificar pela tabela 56, mais de 75% e mais de 50% dos respondentes evadidos têm mais de 17 e 19 anos de idade, respectivamente. Isso implica em distorções idade-série de mais de 3 anos.

Controladas as variáveis sociodemográficas e econômicas, incluindo defasagem idade-série, Soares (2010, p.41, amostra PSAE), identificou ainda uma relação entre as variáveis ligadas à "reprovação e abandono no 1º ano sobre a taxa de abandono a partir do 2º ano, onde: 1- para cada reprovação no 1º ano há um aumento em 77% da taxa de risco de abandono; 2- Para cada abandono ocorrido no 1º ano aumenta em 49% a taxa de risco de abandono".

TABELA 53 - Estatísticas comparativas de evadidos e de diplomados por ano do nascimento.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
Ano do Nascimento	1445	1961	1995	1986,11	6,143	-1,596	,064
						Std. Error	Std. Error
Valid N (listwise)	1445						

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

TABELA 54 - Estatísticas de grupo de evadidos e de diplomados por ano do nascimento.

	Grupo evadido ou diplomado	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ano do Nascimento	evadido	739	1986,66	6,122	,225
	diplomado	706	1985,54	6,117	,230

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

TABELA 55 - Teste de amostras independentes por ano de nascimento - evadidos e diplomados.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Ano do Nascimento	Equal variances assumed	,237	,626	3,493	1443	,000	1,125	,322	,493	1,757
	Equal variances not assumed			3,493	1440,091	,000	1,125	,322	,493	1,757

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostras de diplomados e evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos diplomados e evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Abaixo, seguem as tabelas que indicam a idade com que o sujeito abandonou ou concluiu seu curso.

TABELA 56 - Idade com que evadido abandonou o curso. Medidas de tendência central.

N	Valid	695
	Missina	67
Mean		21,54
Median		19,00
Mode		18
Percentiles	25	17,00
	50	19,00
	75	23,00

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

A seguir é apresentada a Tabela 57 que indica a distribuição de frequência de alunos evadidos por idade de abandono em curso técnico.

TABELA 57 - Distribuição de frequência de alunos evadidos por idade de abandono em curso técnico.

	Age	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Perc.
Valid	14	4	.5	.6	.6
	15	37	4.9	5.3	5.9
	16	58	7.6	8.3	14.2
	17	87	11.4	12.5	26.8
	18	88	11.5	12.7	39.4
	19	75	9.8	10.8	50.2
	20	55	7.2	7.9	58.1
	21	52	6.8	7.5	65.6
	22	37	4.9	5.3	70.9
	23	36	4.7	5.2	76.1
	24	19	2.5	2.7	78.8
	25	22	2.9	3.2	82.0
	26	12	1.6	1.7	83.7
	27	16	2.1	2.3	86.0
	28	17	2.2	2.4	88.5
	29	15	2.0	2.2	90.6
	30	7	.9	1.0	91.7
	31	8	1.0	1.2	92.8
	32	4	.5	.6	93.4
	33	3	.4	.4	93.8
	34	5	.7	.7	94.5
	35	5	.7	.7	95.3
	36	5	.7	.7	96.0
	37	2	.3	.3	96.3
	38	3	.4	.4	96.7
	39	2	.3	.3	97.0
	40	1	.1	.1	97.1
	41	1	.1	.1	97.3
	42	4	.5	.6	97.8
	43	3	.4	.4	98.3
	44	2	.3	.3	98.6
	45	1	.1	.1	98.7
	46	1	.1	.1	98.8
	47	1	.1	.1	99.0
	48	1	.1	.1	99.1
	49	1	.1	.1	99.3
	50	2	.3	.3	99.6
	53	1	.1	.1	99.7
	57	1	.1	.1	99.9
	60	1	.1	.1	100.0
	Total	695	91.2	100.0	
Missing	Svstem	67	8.8		
Total		762	100.0		

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Na tabela constante do **APÊNDICE I**, bem como no gráfico do **APÊNDICE J**, pode-se ler a distribuição de frequência de alunos diplomados da amostra desta tese por idade de formatura em curso técnico.

Tabela 58 - Idade de formatura do egresso diplomado.

N	Valid	715
	Missing	9
Mean		22,41
Median		20,00
Mode		18

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Na tabela acima, pode-se identificar que a média de formatura dos jovens diplomados está em pouco mais de 22 anos, contudo, a moda se concentra nos 18 e 19 anos de idade para formatura, uma vez que esta pode ser considerada uma distribuição bimodal (Cf. APÊNDICES I e J).

Esse quadro, para os diplomados, considerando uma tolerância de dois anos para formatura, não se configura para em distorção idade-série para 44,0% dos sujeitos diplomados.

PED - Percurso escolar: pós-abandono/conclusão do ensino técnico - teste de hipóteses

Ao analisar as questões de percurso escolar de evadidos/diplomados, pode-se dizer que 23,7% dos evadidos foi concluir o Ensino Médio, 20% foi fazer um curso superior e 16,8%, não voltaram mais aos estudos. 25,5% responderam "fui fazer outra" atividade, provavelmente trabalhar ou alguma ocupação alternativa.

No caso dos diplomados, 55,8% deles foram fazer curso superior e 19,3% não voltaram mais aos estudos. 5,4% foram fazer outro curso técnico. O primeiro e o último estrato juntos equivalem a 61,2% do total de respondentes diplomados da amostra que retornaram aos estudos após concluir o primeiro curso técnico de nível médio.

Relação entre área do curso superior e área de formação técnica

Na pesquisa MEC (2009), os dados foram os seguintes: 57% dos diplomados em nível nacional foram fazer curso superior, sendo que 43%, não.

Estes dados indicam que para os alunos diplomados em cursos técnicos, quer em Minas Gerais, quer no Brasil, existe um grande necessidade de se continuar os estudos, possivelmente sob a pré-concepção de que maior nível escolar produziria maior grau de empregabilidade para esses sujeitos.

Quando comparados esses dados com os dados referentes ao vínculo empregatício (onde 66,2% e 68,8% dos evadidos e diplomados possuem carteira assinada, respectivamente) e aos dados de relação área de trabalho X área de formação (onde 51,3% e 64,5% dos evadidos e diplomados trabalham em área razoável, muito ou totalmente relacionada com a formação recebida, respectivamente), pode-se pressupor que uma parte importante dos 55,8% de diplomados que fazem curso superior também trabalham em área correlata à sua formação técnica.

Quanto a uma das hipóteses de pesquisa, estes dados indicam que ao buscar ampliar suas condições de formação e de empregabilidade, os egressos diplomados estão potencialmente em melhores condições ocupacionais que os evadidos. Aspecto que tende a confirmar a primeira hipótese alternativa sobre sua melhor situação ocupacional comparada com a dos evadidos.

Como pode ser ilustrado acima, relativo a estudos anteriores, é interessante frisar que Soares (2010, p.39), com dados de amostra PSAE primária, apontou que um sujeito que "pretende fazer faculdade tende a produzir menores taxas de abandono". No comparativo das amostras desta tese, quase três vezes mais diplomados foram fazer curso superior.

POC EXP - Expectativas: Satisfação com atividade atual - teste de hipóteses

Dentre os evadidos e diplomados, 63,8% e 73,1%, respectivamente, afirmaram estarem **muito satisfeitos** e **satisfeitos** com a sua atividade profissional atual. **Insatisfeitos** e **muito insatisfeitos** somam 10,7% e 10% dos respondentes válidos, respectivamente. Para os que responderam **indiferente**, 25,5% e 16,9% dos sujeitos optaram por esta resposta, respectivamente.

Pode-se observar um relativo alto grau de satisfação com a atividade atual da parte destes respondentes. Mais uma vez, os diplomados apresentam um melhor perfil ocupacional que os evadidos, lembrando-se ainda que aqueles em sua maioria estão satisfeitos com a atividade ocupacional atual e trabalham na área de formação recebida: um elemento de realização profissional. Para esta tese, um ponto de confirmação da primeira hipótese alternativa.

Dados comparativos com a pesquisa nacional do MEC (2009) indicam que a situação dos egressos diplomados no âmbito nacional é melhor ainda que neste caso estadual. Segundo a pesquisa MEC (2009, p.24), dos diplomados estudados, "82% disseram estar "muitos satisfeitos" ou "satisfeitos" com a área profissional em que fizeram o curso técnico. Na Região Sul [do Brasil], por exemplo, esse índice chega a 90%". Como se pode observar a "satisfação" dos egressos diplomados nacionais está de 10 a 20% mais alta que as dos diplomados no Estado de Minas Gerais, foco desta pesquisa de doutorado.

POC EXP - Expectativas: Importância da realização do curso técnico (diplomados) - teste de hipóteses

Quando perguntados se tomariam a mesma decisão de abandonar o curso técnico se tivessem outra oportunidade (SEN, 1999; NUSSBAUM, 2000), os respondentes evadidos se dividem, a saber, 46,6% afirma que abandonaria o curso técnico novamente. Já, um percentual ligeiramente maior, 53,4% demonstra certo "arrependimento" do ato decisório de abandonar a escola profissional e afirma que **não o faria de novo**.

No caso dos diplomados, fez-se uma pergunta positiva se os mesmos considerariam importante o ter realizado seu curso técnico: 98,9% dos respondentes válidos (não houve *missing*) afirmaram que **sim** e 1,1%, que **não**.

Nota-se, pois, a melhor situação educacional e de expectativas educativas por parte dos sujeitos diplomados, os quais não se apresentam de modo algum inseguros ou divididos em sua opinião, expectativas e **objetivos**. Diz-se aqui, **objetivos**, porque segundo Rumberger & Lim (2008) um elemento que mede a qualidade e a intensidade estatística dos objetivos ou metas (a serem alcançadas por) de um sujeito está relacionado às **expectativas** desse mesmo indivíduo em dado campo estudado.

Esses dados refutam a primeira hipótese nula e confirmam a segunda alternativa.

Hierarquia dos motivos de conclusão por categorias de fatores e subfatores de desempenho escolar de Rumberger & Lim (2008)

PED - Fatores associados à conclusão do curso técnico

Foi levantado o número de respostas válidas e respostas faltantes para cada um dos itens que avaliaram os fatores associados a conclusão do curso técnico (**APÊNDICE F**).

Hierarquia de razões alegadas para a conclusão do curso

Tendo como base a revisão bibliográfica e um *brainstorming*, foi desenvolvida uma relação de cerca de 34 itens que cobririam possíveis motivos e razões para a conclusão do curso técnico pelos respondentes. As possibilidades de respostas foram apresentadas sob a forma de escalas que variam entre 0 (Não influenciou) a 4 (Influenciou totalmente), como também foi possível apontar para a categoria “não se aplica”. A resposta “não se aplica”, tem um valor heurístico igual ou inferior ao item 1 da escala, “não influenciou”, já que nenhum respondente marcaria “não se aplica” se o item fosse importante para a explicação da conclusão.

Inicialmente realizou-se uma hierarquização dos itens separadamente, lançando-os em uma tabela (**APÊNDICE G**). Para cálculo da frequência, considerou-se como influentes os motivos/razões que os sujeitos responderam como “influenciou muito” ou “influenciou totalmente”.

Análise fatorial dos itens que mais influenciaram a decisão de concluir o curso técnico

Arbitrou-se como ponto de corte para redução dos motivos em fatores, o número 25 (respondentes que marcaram influenciou totalmente ou influenciou muito), após a análise dos significados dos itens e possíveis associações entre estes. Para a redução dos itens em fatores de conclusão, empregou-se a análise fatorial exploratória, com rotação varimax, técnica ortogonal que maximiza a independência dos fatores entre si. Calculou-se o teste de esfericidade Bartlett (KMO), que apresentou alta significância, e, portanto, adequação da amostra para o emprego da técnica. Foram identificados sete fatores, com base no critério de autovalor maior que 1.

Para realizar uma hierarquização dos fatores, realizou-se uma média do número bruto de respondentes dos itens que compuseram cada fator.

Os títulos da hierarquia foram compilados com o auxílio da teoria, por nome do fator associado e do indicador de previsão (RUMBERGER & LIM, 2008).

TABELA 59 - Fatores associados à decisão de concluir o curso técnico.

Fator 1 – Qualidade da escola	Cargas fatoriais	Numero de respondentes
23.1 Características da Escola/Curso: Qualidade da escola pública federal	0,76	639
23.6 Características da Escola/Curso: Qualidade e credibilidade do curso	0,74	595
Média de respondentes nos itens que compõem o fator		617
Fator 2 – Interesse na profissão/curso	Cargas fatoriais	Numero de respondentes
24.1 Curso e Conteúdo: Tinha interesse e afinidade com a área/profissão	0,81	506
24.2 Curso e Conteúdo: Considerava o curso atrativo	0,85	553
24.3 Curso e Conteúdo: Sentia satisfação/motivação com o curso	0,81	538
24.4 Curso e Conteúdo: Considerava importante os conteúdos do curso	0,72	563
24.5 Curso e Conteúdo: Fiquei motivado com o estágio	0,42	376
24.6 Curso e Conteúdo: Queria me aperfeiçoar profissionalmente (novos conhecimentos/habilidades)	0,51	543
26.1 Fatores Individuais e Familiares: Realização pessoal	0,49	576
Média de respondentes nos itens que compõem o fator		546,5
Fator 3 – Qualidade dos professores	Cargas fatoriais	Numero de respondentes
25.1 Clima Escolar: Percebia o interesse dos professores por minha formação	0,79	421
25.2 Clima Escolar: Tinha bom relacionamento com professores	0,85	569
25.3 Clima Escolar: Tinha bom relacionamento com colegas	0,74	629
27.1 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Estrutura física adequada (sala de aula, biblioteca, laboratório etc.)	0,39	450
27.2 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: A escola oferecia um ensino de qualidade com professores que sabiam transmitir conhecimento	0,56	603
Média de respondentes nos itens que compõem o fator		534,4
Fator 4 – Baixo nível socioeconômico família	Cargas fatoriais	Numero de respondentes
23.4 Características da Escola/Curso: Gratuidade do curso	0,57	607
23.5 Características da Escola/Curso: Localização da escola	0,78	376
Média de respondentes nos itens que compõem o fator		491,5

Fator 5 – Família paga/incentiva estudos	Cargas fatoriais	Numero de respondentes
26.2 Fatores Individuais e Familiares: Condição financeira para fazer o curso (transporte, alimentação, material etc.)	0,55	336
26.3 Fatores Individuais e Familiares: Minha família me incentivava a estudar	0,60	559
Média de respondentes nos itens que compõem o fator		423,67
Fator 6 – Expectativas ocupacionais aluno	Cargas fatoriais	Numero de respondentes
22.1 Trabalho: Possibilidade de melhorar na profissão escolhida	0,57	353
22.3 Trabalho: Valorização da profissão no mercado de trabalho	0,85	407
22.4 Trabalho: Possibilidade de ter um bom salário	0,85	418
22.6 Trabalho: Facilidade dos concluintes desse curso para conseguir emprego	0,59	266
Média de respondentes nos itens que compõem o fator		361
Fator 7 – Continuidade de estudos	Cargas fatoriais	Numero de respondentes
23.2 Características da Escola/Curso: Maiores chances de ser aprovado(a) no vestibular para o ensino superior	0,61	262
24.7 Curso e Conteúdo: Tinha necessidade de obter o diploma de curso técnico	0,61	301
24.8 Curso e Conteúdo: Tinha necessidade de obter o certificado de nível médio	0,85	236
Média de respondentes nos itens que compõem o fator		266,33

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Com base nessa fatorial, traçou-se o gráfico dos principais motivos ou fatores associados à conclusão escolar, com base na hierarquia de número de respondentes.

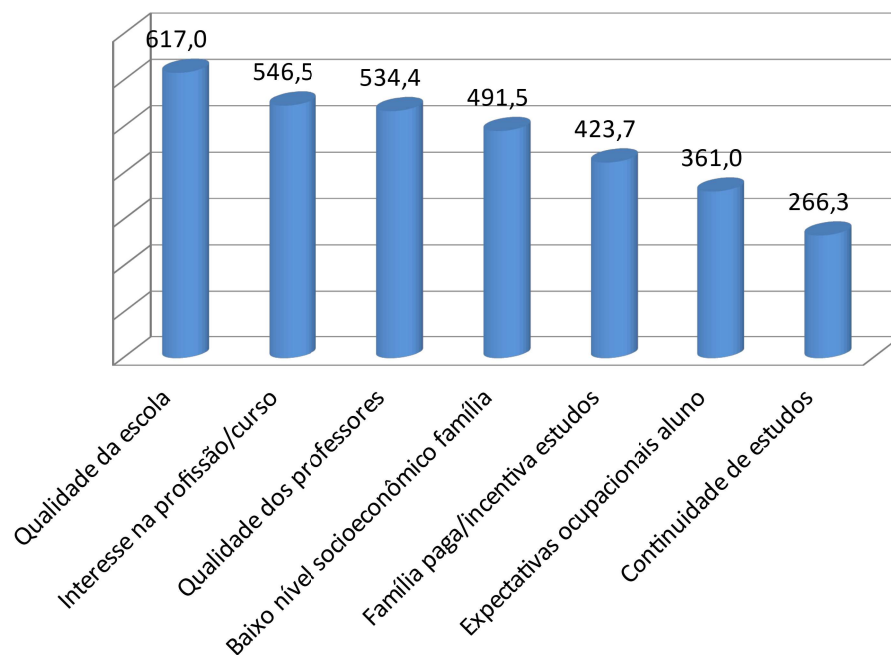


GRÁFICO 9 - Distribuição dos fatores associados (motivos) que levaram à conclusão do curso técnico.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

No gráfico acima, pode-se observar a hierarquia dos motivos de conclusão de curso técnico para a amostra de diplomados. No quadro abaixo, pode-se identificar a relação dessa hierarquia com o modelo de desempenho de Rumberger & Lim (2008).

QUADRO 16 - Hierarquia de motivos de conclusão escolar em cursos técnicos na RFEP e relação com situação ocupacional, segundo Paixão (2013). Amostra de diplomados.

Fator - Motivos de Conclusão de curso (PAIXÃO, 2013)	Classificação de Rumberger & Lim (2008)		
	Perspectiva	Fator Associado	Subfator associado
Fator 1 – Qualidade da escola	Institucional	Escola	Recursos
Fator 2 – Interesse na profissão/curso *	Individual	Comportamentos	Trabalho
Fator 3 – Qualidade dos professores	Institucional	Escola	Rel. sociais; capital social
Fator 4 – Baixo nível socioeconômico família *	Institucional	Família	Recursos
Fator 5 – Família paga/incentiva estudos *	Institucional	Família	Recursos / Trabalho
Fator 6 – Expectativas ocupacionais aluno *	Individual	Comportamentos	Trabalho
Fator 7 – Continuidade de estudos	Individual	Performance	Resultado educacional

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Análise Fatorial e outras técnicas estatísticas. Elaborado e desenvolvido por Paixão (2013).

* Em **negrito** estão os fatores da análise fatorial mais relacionados com o trabalho e a situação ocupacional dos sujeitos amostrais.

Conforme quadro acima, pode-se observar que o fator que mais influenciou a decisão do aluno de concluir seu curso técnico foi um fator institucional relacionado aos recursos escolares: o fator 1, a **Qualidade da escola**. Esse elemento aponta na direção da importância de se prover para a comunidade acadêmica escolas que fornecem todos os recursos adequados ao trabalho pedagógico docente, discente e técnico-administrativo, na concepção defendida por Brooke & Soares (2008), a saber, de que a escola, e não apenas o indivíduo, faz a diferença na eficiência e na eficácia escolares.

O segundo fator mais importante na decisão de concluir o curso técnico foi o fator **interesse na profissão/curso** técnico, onde prevaleceu o aspecto individual no subfator comportamento do estudante. Este fator tem relação com o trabalho e a vida ocupacional, foco em interesses profissionais e **vinculação com o desenvolvimento de uma ocupação profissional realizadora**. Estes elementos constituíram-se em no segundo fator mais relevante na decisão do aluno de concluir seu curso técnico. Um aspecto secundário que parece tê-lo motivado a decidir concluir o curso técnico está ligado ao engajamento, motivado por sua percepção de qualidade do "Curso e Conteúdo". Nesse ponto, deve-se destacar a importância da centralidade do trabalho como elemento de influência essencial no processo de tomada de decisões dos alunos, especialmente no campo vocacional, como é o caso (GRAMSCI, 1999; DORE SOARES, 2000; 2011; SOUZA JÚNIOR & LAUDARES, 2011).

O terceiro fator determinante na decisão do aluno de concluir seu curso foi outro fator institucional, vinculado às relações sociais positivas na escola com **professores qualificados** e competentes. O elemento qualidade, novamente fica destacado, o que pode indicar que os alunos da Educação Profissional estão atentos ao fato de que um curso e uma escola com qualidade é um caminho apropriado para alcançar a meta de seu desenvolvimento profissional e ocupacional: o papel da escola no estabelecimento de uma carreira profissional solidamente embasada em termos teórico-práticos. O fator 3 também indica a importância de um bom clima escolar como elemento determinante na conclusão de um curso técnico: a relação professor aluno.

Dos seis primeiros fatores, cinco se classificam como vinculados aos subfatores **recursos e trabalho**. Esse fato pode indicar a importância para esses jovens de baixa renda de conseguirem melhorar sua condição financeira e alcançarem a realização profissional. O que torna esse conjunto de elementos, vinculado ao trabalho e à renda, como importantes fatores de decisão por concluir o curso profissional.

Nota-se que as questões relacionadas a trabalho e ocupação futuras (realização profissional e ocupacional) motivaram bastante esses técnicos a concluírem seus cursos,

tanto no segundo fator quanto no sexto fator mais importante. Isso aponta para a importância e centralidade do trabalho, bem como para a necessidade de melhoria do nível socioeconômico dos alunos, fatores 4 e 5 (GRAMSCI, 1999; DORE SOARES, 2000; 2011), como elementos motivadores para a permanência e conclusão escolares.

NOTA: sobre os critérios de classificação de rendimento por faixas de classe econômica

Nesta parte, apresenta-se mais adiante algumas classificações por classe econômica no Brasil e faz-se alguns comentários para se avaliar em que patamar ou em que bases esses valores e faixas de classe econômicas são calculados.

Hierarquia dos motivos de conclusão por categorias de fatores e subfatores de desempenho escolar de Rumberger & Lim (2008)

PED - Fatores associados à escolha do curso técnico

Foi levantado o número de respostas válidas e respostas faltantes para cada um dos itens que avaliaram os fatores associados à escolha do curso técnico (**APÊNDICE H**).

Hierarquia de razões alegadas para a escolha do curso técnico

Tendo como base a revisão bibliográfica e um *brainstorming*, foi desenvolvida uma relação de cerca de 24 itens que cobririam possíveis motivos e razões para a escolha do curso técnico pelos respondentes. As possibilidades de respostas foram apresentadas sob a forma de escalas que variam entre 1 (Não influenciou) a 5 (Influenciou totalmente), como também foi possível apontar para a categoria "não se aplica". A resposta "não se aplica", tem um valor heurístico igual ou inferior ao item 1 da escala, "não influenciou", já que nenhum respondente marcaria "não se aplica" se o item fosse importante para a explicação da evasão.

Inicialmente realizou-se uma hierarquização dos itens separadamente, como é apresentado em tabela (**APÊNDICE H**). Para cálculo da frequência, consideraram-se como influentes os motivos de escolha de curso técnico que os sujeitos responderam como "influenciou muito" ou "influenciou totalmente".

Arbitrou-se como ponto de corte para redução dos motivos em fatores, o número de 10 itens (respondentes que marcaram influenciou totalmente ou influenciou muito), após a análise dos significados dos itens e possíveis associações entre estes. Para a redução dos itens em fatores de evasão, empregou-se a análise fatorial exploratória, com rotação varimax, técnica ortogonal que maximiza a independência dos fatores entre si. Calculou-se o teste de esfericidade Bartlett (KMO), que apresentou alta significância, e,

portanto, adequação da amostra para o emprego da técnica. Foram identificados dois fatores, com base no critério de autovalor maior que 1.

Para realizar uma hierarquização dos fatores, realizou-se uma média do número bruto de respondentes dos itens que compuseram cada fator. Pode-se observar que os fatores superiores na hierarquia envolveram um número (médio) maior de pessoas.

TABELA 60 - Motivos de escolha do curso técnico.

Fator 1 – **Gratuidade e qualidade do curso da RFEP**

Itens	Carga fatorial	Número
26.5 Gratuidade do curso	0,62	474
26.1 Qualidade da escola pública federal	0,58	472
29.1 Aperfeiçoamento profissional ou aquisição de novos conhecimentos e habilidades	0,75	431
27.1 Realização pessoal	0,73	363
29.4 Afinidade ou gosto pela área/profissão	0,71	329
Média de envolvidos		400

Fator 2 – **Boas expectativas de salário/profissão**

Item	Carga Fatorial	Número
25.3 Valorização da profissão no mercado de trabalho	0,90	274
25.4 Possibilidade de ter um bom salário	0,91	270
Média de envolvidos		272

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

Logo, de acordo com os resultados apresentados acima, o Fator 1 foi aquele apontado por, em média, 400 respondentes como um aspecto que influenciou muito ou totalmente a decisão de fazer o curso técnico. A interpretação dos demais fatores segue esse raciocínio.

Com base nessa fatorial, traçou-se o gráfico dos principais motivos ou fatores associados à escolha do curso técnico por parte dos evadidos e com base na hierarquia de número de respondentes.

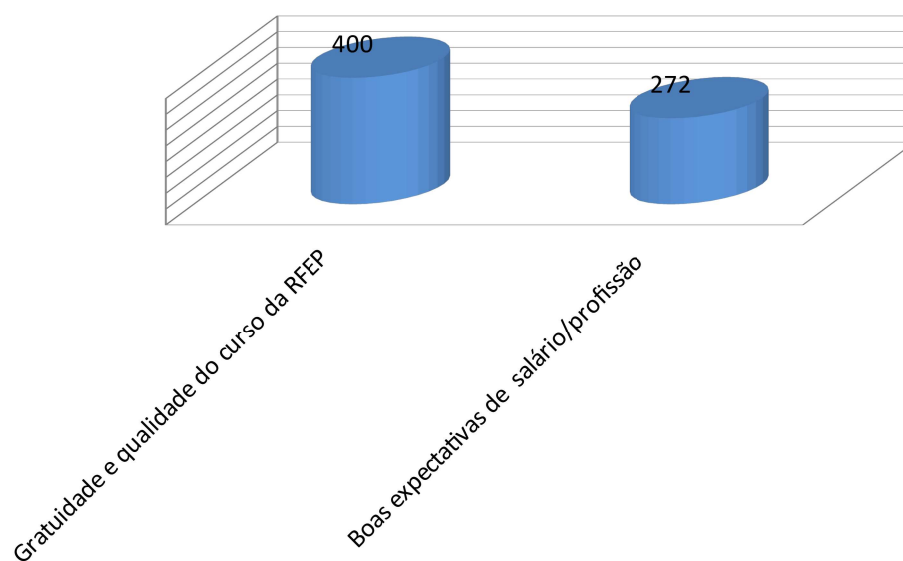


GRÁFICO 10 - Distribuição dos fatores associados (motivos) que levaram à escolha do curso técnico - questionário de evadidos.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

No gráfico acima pode-se observar a hierarquia dos motivos de escolha de curso técnico para a amostra de evadidos. No quadro abaixo, pode-se identificar a relação dessa hierarquia com o modelo de desempenho de Rumberger & Lim (2008).

QUADRO 17 - Hierarquia de motivos de escolha de cursos técnicos na RFEP e relação com situação ocupacional, segundo Paixão (2013). Amostra de evadidos.

Fator - Motivos de Escolha de curso (PAIXÃO, 2013)	Classificação de Rumberger & Lim (2008)		
	Perspectiva	Fator Associado	Subfator associado
Fator 1 – Gratuidade e qualidade do curso da RFEP *	Institucional	Escola	Estrutura /
Fator 2 – Boas expectativas de salário/profissão *	Individual	Atitudes	Objetivos / Expectativas

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Análise Fatorial e outras técnicas estatísticas. Elaborado e desenvolvido por Paixão (2013).

* Em **negrito** estão os fatores da análise fatorial mais relacionados com o trabalho e a situação ocupacional dos sujeitos amostrais.

Com base no quadro acima e em seus valores quantitativos (Cf. gráfico) pode-se observar que os dois únicos e principais fatores que mais influenciaram os sujeitos a escolher seus cursos técnicos estão relacionados aos fatores e subfatores escola/estrutura e atitudes/objetivos dos respondentes evadidos, respectivamente.

O fato do fator **Gratuidade e qualidade do curso da RFEP** ter sido o primeiro e determinante fator a influenciar a escolha do curso técnico do qual o evadido posteriormente abandonaria, permita argumentar que este fator guarda relação com o *background* de origem, social e econômico destes sujeitos evadidos que, tomam como prioridade de decisão por um curso, sua gratuidade e qualidade. Esse fato conduz à conclusão de que se trata de jovens de baixa renda e oriundos de classes econômicas populares.

O segundo principal motivo de escolha do curso reforça essa conclusão, na medida em que a segunda razão de seleção do curso técnico é diretamente vinculada com as expectativas do sujeito que escolhe (futuro evadido) de melhorar de renda salarial e de conseguir uma boa colocação no mundo do trabalho: uma boa e rentável ocupação profissional.

Estes resultados e essas conclusões são importantes nesta tese porque se constituem em novos indícios de que estes sujeitos da amostra de evadidos são oriundos de classes populares e não de uma elite dominante e rica que visualizaria na RFEP um trampolim para alcançar outros objetivos, como por exemplo, o tão somente fazer o Ensino Superior, e não o auferir uma formação técnica de escolaridade média.

Essas conclusões são indícios importantes de rejeição da segunda hipótese nula e de aceitação da 2a. hipótese alternativa que relata da situação de baixo nível socioeconômico destes jovens evadidos e de sua necessidade de se inscrever em cursos

de qualidade, mas que sejam públicos e gratuitos, uma vez que não têm como pagar por cursos privados.

Mais uma vez fica patente a importância do trabalho (e da ocupação profissional) como elemento central na vida do indivíduo, ainda que seja no *reino da necessidade* (MARX, 1985) e nos primórdios de sua transição da adolescência para a escola profissional ou da escola técnica de Nível Médio para o mundo do trabalho.

Um ponto fundamental, no campo das políticas públicas, é prover o suprimento das necessidades fundamentais destes jovens, aqui investigados, bem como de outras centenas de milhões deles, e prover-lhes o que é de direito pela carta da ONU e pelo conceito de *trabalho decente* (OIT, 2012). Em 1999 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) formalizou o conceito de trabalho decente

como uma síntese da sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas. O Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT (o respeito aos direitos no trabalho, a promoção do emprego, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social), e condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável" (OIT, 2012, p.5).

Vê-se, portanto, que existe uma longa e árdua caminhada pela frente até o alcance dessa meta.

Cálculo da renda familiar (per capita) do "Critério Brasil" (CRITÉRIO BRASIL, 2013 LSE²⁰⁶ IBOPE 2011) e da "classificação de classe média econômica" da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil

Neste ponto, busca-se destacar os riscos das classificações por classe econômica, a exemplo do "Critério Brasil" (CRITÉRIO BRASIL, 2013 LSE 2011) e da "classificação de classe média econômica" da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil²⁰⁷. Para a Comissão da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), a Classe Média econômica está em torno do meio, pois,

embora **não se possa definir com precisão o que é a classe média** (dadas as **múltiplas definições disponíveis**), é razoável pensarmos que se trate de um grupo que varia em torno de um ponto que divide a população brasileira em duas, o que tecnicamente chamamos mediana da distribuição (50% estão acima do ponto, e 50%, abaixo desse ponto). Se estivermos falando da renda, estaremos falando do ponto em que 50% das pessoas terão uma renda menor e 50% terão uma renda maior. **No Brasil, a renda correspondente ao ponto do meio é de R\$440 familiar per capita. Isso**

²⁰⁶ Levantamento Sócioeconômico.

²⁰⁷ BRASIL. Relatório da Comissão para a definição de Classe Média Econômica no Brasil. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil. Brasília, 2012b.

significa que 50% dos brasileiros possuem renda familiar per capita inferior a R\$440 e 50% possuem renda superior a R\$440 familiar per capita. Assim, é de se esperar que a classe média, medida em termos da renda familiar per capita, esteja em torno de R\$440 familiar per capita, o que resta fazer é determinar onde começa e onde termina (BRASIL, 2012b, p.3-4, grifos nossos - valores muito baixos).

Ainda que a SAE reconhece em seu texto (BRASIL, 2012b) que existem grandes diferenças entre a classe média econômica na África, no Japão ou no norte da Europa, observa-se aqui que se faz uso de cálculo estatístico e superestima-se o poder de compra da média da população total do país, relativizando (e superestimando, no caso brasileiro), o que se pode chamar de "classe média". Aparentemente, talvez fosse melhor estabelecer um padrão de classe econômica mais alto e condizente com o poder de compra de uma real classe média e cotar o total da população brasileira por esse padrão mais exigente. O problema desse cálculo, entende-se, é que ele pode atender a interesses basicamente políticos, sem dar bases teóricas exatas da real situação de classe de renda econômica e do poder de compra preciso do brasileiro médio. Nesse sentido, a filosofia da práxis aponta para a necessidade de analisar com rigor o aspecto teórico e conjugá-lo com seu contrário, a prática, de modo a permitir uma análise mais acurada de dada situação.

A ideia aqui é que esse tipo de cálculo pode chamar de rico quem na verdade não é, bem como chamar de pobre, quem na verdade é bem mais do que isso. Senão vejamos dois exemplos a seguir.

A SAE apresenta as dificuldades para se aquilatar o "padrão de despesas" necessário à definição das faixas de renda para as classes econômicas, segundo a comissão,

Essa abordagem precisa enfrentar duas fontes de arbitrariedade. Em primeiro lugar, tem-se a arbitrariedade dos critérios que deveriam ser utilizados para classificar os bens em essenciais e supérfluos. Com vistas a investigar os resultados que seriam alcançados com base na utilização dessa abordagem, consideramos duas possibilidades para se classificar os bens como essenciais, intermediários e supérfluos.

Numa linha mais substantiva, classificamos os bens em termos da nossa percepção sobre quais seriam indispensáveis para uma sobrevivência digna (essenciais) e quais seriam, em grande medida, inteiramente dispensáveis (supérfluos).

A classificação assim alcançada é apresentada na Tabela 10 (BRASIL, 2012c, p.33).

Quando se analisa a tabela 10 na obra citada (BRASIL, 2012c, p.33), pode-se identificar o que significa o critério de "sobrevivência digna (essenciais) e quais seriam, em grande medida, inteiramente dispensáveis (supérfluos)" (BRASIL, doc final, 2012b, p.33). Para se ter uma ideia de que essa classificação de classe média econômica tem

caráter meramente estatístico para ação de governo em políticas públicas, mas não corresponde às reais necessidades do trabalhador, pode-se identificar na tabela 10 referida os itens considerados essenciais (itens de despesa) à sobrevivência de uma pessoa são "alimentação, transporte urbano, roupa de mulher, roupa de homem, gás doméstico, artigos de limpeza e roupa de criança [... dentre os] itens de despesa intermediários [estão, dentre 21 itens os] cursos superiores, cursos regulares, artigos escolares [... e, nos itens de despesas supérfluos, estão] outros cursos e atividades, livros didáticos e revistas técnicas" (BRASIL, 2012c, p.34).

A premissa aqui é a de que a prática social (na concepção dialética da práxis) deve aferir a e ser aferida pela teoria, segundo a filosofia da práxis, uma vez que a teoria pode não refletir a realidade prática e vice-versa. Um ponto parece patente: a citação acima indica com esse padrão de rendimento médio por classe de renda econômica, o trabalhador só pode suprir algumas poucas necessidades básicas de um ser humano, uma vez que muitas vezes as estatísticas não refletem a realidade no terreno.

Pode-se observar, pois, pelas análises feitas na tese que, levando-se em conta as necessidades mínimas básicas concretas para um ser humano viver com qualidade, incluindo trabalho digno²⁰⁸ e renda, quanto aos instrumentos usados para medir o que seria Classe Econômica Média, tanto por parte do Governo Federal (BRASIL, 2012b) quanto por parte de entidades privadas (CRITÉRIO BRASIL, 2013), ocorre, entende-se, uma subestimação em Reais da faixa de renda adequada para determinação de dada classe econômica, o que provoca uma superestimação do número real de sujeitos constantes em cada dessas faixas. Observou-se isso porque os valores que determinam cada faixa de renda por classe econômica são muito baixos para suprir as necessidades mínimas de vivência do trabalhador, o que denota que essas classificações de classe econômica têm caráter meramente estatístico para ação de governo em políticas públicas, ou caráter político, simplesmente, não alcançando o mínimo de suprimento das reais necessidades do trabalhador. Certamente, excluído do cálculo qualquer item de luxo ou realmente supérfluo.

²⁰⁸ "Em 1999 a OIT formalizou o conceito de trabalho decente como uma síntese da sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas. O Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT (o respeito aos direitos no trabalho, a promoção do emprego, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social), e condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável" (OIT, 2012, p.5).

SINOPSE DE RESULTADOS: alcance de objetivos específicos e hipóteses

Estudo empírico

A questão central de pesquisa nesta tese de doutorado indagou sobre o perfil e a situação ocupacional de aluno evadido e de estudante diplomado que transitou (saiu) da Rede Federal de Educação Profissional (RFEP) para o mundo do trabalho a partir de variáveis (questões) primárias ocupacionais simples e compostas, significativamente associadas, identificadas em microdados de dois *surveys* entre os anos de 2006 e 2010.

Ao buscar responder a esta questão, várias hipóteses, subquestões e objetivos específicos foram definidos. Na análise dos resultados, todos esses elementos foram cotados com a teoria e pesquisas anteriores que permitiram trazer uma interessante análise de tendências a cada elemento da tese analisado. Dentre os autores que mais contribuíram, pode-se citar: Gramsci (1999); Rumberger & Lim (2008); Soares (2010), Dore Soares (2000; 2011). Para maiores informações sobre as contribuições de cada um, reportar-se ao capítulo de resultados de pesquisa.

O **primeiro objetivo específico da tese**, e que foi alcançado, buscou traçar o número absoluto e construir o perfil estatístico dos evadidos e diplomados de cerca de 50 escolas da Rede Federal de Educação Profissional a partir das correlações das variáveis ocupacionais de dois *surveys* aplicados a estes dois grupos de sujeitos, identificando em cada caso o número daqueles que ingressaram no mundo do trabalho após a saída da escola técnica e a relação deste perfil com sua situação ocupacional.

Na perspectiva empírica, está pesquisa traçou o perfil estatístico do aluno evadido e diplomado na Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais, a partir de duas amostras, compostas de 724 alunos diplomados (Erro padrão da Estimativa amostral de 3,94%) e 762 estudantes evadidos (Erro padrão da Estimativa amostral de 3,77%), em um população total de matriculados nas instituições da pesquisa equivalente a população N de 79.047 alunos da RFEP em Minas Gerais.

A seguir, descrevem-se três tipos de perfis ocupacionais complementares e/ou suplementares para os sujeitos evadidos e diplomados na RFEP a partir da análise de resultados de duas amostras respectivas: o Perfil sociodemográfico, e, nele o perfil econômico; o Perfil acadêmico ou educacional e o Perfil ocupacional propriamente dito.

O primeiro perfil é descrito a seguir, os dois outros são descritos por meio de diálogo de variáveis e comparações, na sequência do perfil sociodemográfico até o item "quinto objetivo específico da tese de doutorado".

PSE - Perfil sociodemográfico

No perfil sociodemográfico, a idade média do grupo dos evadidos foi de 25,62 (dp=6,77) anos enquanto que a do grupo de diplomados foi de 27,96 (dp=7,21) anos.

Ao se comparar a idade média dos dois grupos, é possível notar que há uma diferença significativa entre elas ($t=6,40$, $p<0,001$).

Quanto ao gênero, dentre os evadidos, 52,8% são jovens do sexo masculino e 47,1% do feminino. No caso dos diplomados, 54,6% dos respondentes diplomados eram do sexo masculino.

Já em relação à cor, na amostra de evadidos, 4,3% não declararam qual era sua cor, 44,6% se declararam branco, 13,1% preto, 36,7% pardo, 0,7% amarelo e 0,5 indígena. Na amostra de diplomados, 2,9% não declararam qual era sua cor, 45,7% se declararam branco, 9,9% preto, 40,9% pardo; 0,3% amarelos; 0,3% indígena.

Em relação ao estado civil em 2011/2012, 77,8% dos evadidos eram solteiros e 15,4%, casados, sendo que 4,3% se declararam morando junto com um companheiro. Na outra amostra, 75,1% dos respondentes diplomados eram solteiros, 19,2% se declararam casados e 3,7% responderam que estão morando junto com o companheiro.

Declararam não possuir filhos, respectivamente, 82,7% e 80% dos sujeitos das amostras de diplomados e evadidos. Dos 19,4% dos evadidos que os possuíam, 59,9% deles possuía até um filho e 29,9% possuíam até dois: a saber, eram de famílias pequenas. Dos 17,3% dos diplomados que os possuíam, 58,4% deles possuía até um filho e 27,2% possuíam até dois filhos. Nesse sentido, pode-se observar que 90% de ambos os grupos possuíam famílias pequenas em uma distribuição quase igual de número de filhos por unidade familiar.

Nas duas amostras, tanto na de diplomados quanto na de evadidos, as configurações demográficas por sexo, raça e estado civil apresentaram uma distribuição muito semelhante.

PED - Perfil acadêmico ou educacional (Nota: descrito a seguir em por meio de diálogo de variáveis e comparações, do item "hipóteses de pesquisa" até o item "quinto objetivo específico da tese de doutorado").

POC - Perfil ocupacional (Nota: descrito a seguir em por meio de diálogo de variáveis e comparações, do item "hipóteses de pesquisa" até o item "quinto objetivo específico da tese de doutorado").

Hipóteses de pesquisa

Em uma análise geral, os resultados indicam que na maior parte das variáveis analisadas, o perfil ocupacional de alunos diplomados, tanto do ponto de vista socioeconômico e educacional, quanto da perspectiva ocupacional propriamente dita, se apresentam melhores que o perfil desenhado para os estudantes que se evadiram.

Na tese de doutorado, apresentou-se duas hipóteses, intimamente relacionadas à questão central e aos objetivos de pesquisa, com o objetivo de testá-las por meio dos microdados amostrais de evadidos e de diplomados.

Duas hipóteses:

Uma das duas hipóteses, a segunda, relacionadas ao objetivos específicos da tese, afirmava que a maior parte dos alunos da Rede Federal estudada eram oriundos de famílias de baixo nível socioeconômico (NSE), que fizeram o EF e o EM em escolas públicas e que trabalham em áreas afins à formação recebida, e não advindos de um grupo mais seletivo e rico dos estratos médios e altos da população brasileira - esta última perspectiva é defendida por Cláudio Moura Castro, inclusive na atualidade (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

A partir desse prisma, observou-se que os resultados das amostras estatísticas da atual pesquisa de doutorado demonstraram que os evadidos e diplomados da Rede Federal de Educação Profissional não são oriundos de famílias de alto nível socioeconômico, mas sim que, 62% da amostra total (que contempla evadidos e diplomados) é de alunos oriundos **de famílias com renda até 3 salários mínimos** (ou seja, inferior a R\$ 2074,00 (dois mil e setenta e quatro reais): a saber, oriundos de famílias de modestos recursos.

Em um aspecto central, diante da pergunta se alunos diplomados, oriundos de famílias com mesma faixa de renda de alunos evadidos apresentariam, hoje, renda familiar média superior, identificou-se na comparação entre evadidos e diplomados, em termos de renda na época (do abandono ou conclusão) e na atualidade, que a renda familiar média na época dos alunos evadidos é de 2,65 salários mínimos, enquanto que a mesma renda dos alunos diplomados é de 4,00 salários mínimos. O teste t de diferença

das médias para amostras independentes mostrou um p valor altamente significativo para a diferença entre as médias.

Por outro lado, verificou-se também que a renda média atual familiar dos alunos evadidos é de 7,74 salários mínimos, enquanto que a mesma renda atual dos alunos diplomados é de 8,89 salários mínimos. O teste t de diferença das médias para amostras independentes mostra um p valor significativo (inferior a 1% de probabilidade de erro amostral) para a diferença entre as médias, a saber, que o intervalo mínimo de classe de renda familiar dos diplomados está bem acima do intervalo de variação estatística máximo de renda familiar de evadidos, demonstrando que, é significativa a diferença de renda familiar média a maior em favor dos que se diplomam.

Em síntese, com todas as diferenças consideradas, observou-se que a renda familiar média dos diplomados na época e na atualidade foram significativamente superiores à renda média familiar dos evadidos, tanto na época da evasão quanto na atualidade.

Para além da renda, quando foram avaliados outros fatores ligados à situação ocupacional de evadidos e de diplomados (Cf. adiante em perfis ocupacional e educacional), observou-se que quase todos eles indicavam que esses sujeitos são advindos de classes econômicas populares. Nos itens em que os diplomados não apresentaram melhor situação, praticamente se igualaram no critério à situação dos evadidos.

Nesses termos, foi rejeitada a hipótese nula e aceitou-se a hipótese alternativa ao afirmar que a maior parte dos alunos da Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais estudada eram oriundos de famílias de baixo nível socioeconômico (NSE), estudantes de escolas públicas, e não advindos de um grupo mais seletivo e rico dos estratos médios e altos da população brasileira.

PSE - Nota sobre os critérios de classificação de rendimento por faixas de classe econômica

Pôde-se observar pelas análises feitas na tese que, levando-se em conta as necessidades mínimas básicas concretas para um ser humano viver com qualidade, incluindo trabalho digno²⁰⁹ e renda, quanto aos instrumentos²⁰⁹ usados para medir o que

²⁰⁹ "Em 1999 a OIT formalizou o conceito de trabalho decente como uma síntese da sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas. O Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT (o respeito aos direitos no trabalho, a promoção do emprego, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social), e condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável" (OIT, 2012, p.5).

seria Classe Econômica Média, tanto por parte do Governo Federal (BRASIL, FAQ, 2012) quanto por parte de entidades privadas (CRITÉRIO BRASIL, 2013), ocorre ou uma subestimação da faixa de renda adequada para determinação de dada classe econômica, ou existe uma superestimação do número real de sujeitos constantes de classes econômicas em todas as faixas. Observou-se isso porque os valores que determinam cada faixa de renda por classe econômica são baixos para suprir as necessidades mínimas de vivência do trabalhador, o que denota que essas classificações de classe econômica têm caráter meramente estatístico para ação de governo em políticas públicas, ou caráter político, simplesmente, não alcançando o mínimo das necessário ao suprimento das reais necessidades do trabalhador, sem luxos.

Como nota, neste ponto, algumas das principais variáveis analisadas e suas contribuições para o teste desta e da primeira hipótese são descritas após a apresentação da primeira hipótese, a seguir.

Quanto à **primeira hipótese de pesquisa** tanto o fator renda, já descrito acima, quanto os demais fatores indicaram que a situação ocupacional do diplomado se apresenta melhor posicionada que a dos evadidos em quase todas as variáveis analisadas, quer socioeconômicas, educacionais ou ocupacionais. Nos itens em que os diplomados não apresentaram melhor situação, praticamente se igualaram no critério à situação dos evadidos.

Quando foram avaliadas as outras variáveis e observou-se suas contribuições para o teste da primeira e segunda hipóteses, chegou-se às seguintes conclusões:

A) **POC - Percurso ocupacional: Relação área de trabalho X área de formação recebida** - nesta variável, diplomados e evadidos assumem posições opostas, onde para 58,3% dos evadidos sua área de trabalho atual não tem qualquer relação com a área de formação recebida parcialmente no curso técnico, contra 31,3% que responderam haver razoável, muita e total relação entre essas referidas áreas. Já para os diplomados, 64,5% dos sujeitos afirmaram que sua área de trabalho atual era razoável, muito ou totalmente afinada com sua formação técnica recebida na escola, contra 27,4% que não viam nenhuma relação entre as áreas citadas. Pesquisa do MEC (2009) indicou a mesma tendência. Quanto a ambas as hipóteses, essa variável foi entendida como indício de aceitação das hipóteses alternativas.

B) **POC - Percurso ocupacional: Vínculo empregatício na atualidade** - Dentre os respondentes evadidos, 53,1% dos respondentes afirmaram que estão

empregados com carteira assinada, 13,1% atuam como funcionários públicos, 8,5% como autônomos, 7,3% como empregados sem carteira assinada, 13,4% responderam outros tipos de contratos (temporário, estagiário, outro). O nível de empreendedorismo é baixo, 4,6% dos diplomados são proprietários de empresas, indicando ainda uma falta de condições de background econômico e de capital cultural e social para formação de novas empresas a partir da iniciativa de jovens técnicos formados. Esse dado é um indício de que, diferentemente do que ocorria na Itália nas décadas de 1950 a 1970, os jovens evadidos no Brasil têm baixo potencial de empreendedorismo, quer por iniciativa própria, quer por falta conhecida de apoio estatal e paraestatal (com suporte técnico-científico) para formação de novas empresas.

Observa-se que, dentre estes 66,2% de evadidos que estão empregados com carteira assinada ou são funcionários públicos, existe uma importante interseção de outros 58,3% de evadidos que, conforme se viu acima neste texto, afirmaram que sua área de trabalho atual não era de modo algum afinada com sua formação técnica recebida na escola. Pode-se aventar, pois, que estes sujeitos evadidos não só não trabalham na área de formação técnica, mas também o fazem com carteira assinada ou como funcionários públicos. Este é indício conjugado de aceitação da segunda hipótese alternativa.

No caso dos diplomados, 68,8% dos respondentes afirmaram que estão empregados com carteira assinada, 9,8% como empregados sem carteira assinada e 21,4% responderam outros tipos de contratos (temporário, estagiário, outro).

Com respeito à primeira hipótese e comparando os percentuais de vínculos empregatícios de evadidos e diplomados, e, levando-se em conta a estabilidade maior da carteira assinada no sistema ocupacional brasileiro, que é ainda bastante regulado pela Consolidação das Leis do Trabalho, pode-se dizer que os dados acima indicam um empate no padrão de qualidade da situação ocupacional por critério de contrato de trabalho entre diplomados e evadidos, com aqueles possuindo uma pequena vantagem: 68,8% dos diplomados com emprego relativamente estável (inclusive o percentual da notória estabilidade no emprego público no Brasil), contra 66,2%, no caso de evadidos. (não se pode dizer que a diferença não é significativa, porque há 21,4% de diplomados que responderam outros contratos, dentre os quais uma percentagem é funcionários públicos).

C) POC - Percurso ocupacional: Relação trabalho X estudo - Quando se analisa as questões referentes à frequência de trabalho (Q.39, evadidos e Q.30 para

diplomados), tem-se que 35,5% e 30,9% dos evadidos estão "apenas trabalhando" ou "trabalhando e estudando", respectivamente. Dentre eles, 26,5% estão "apenas estudando", sendo que 7,5% "não trabalham nem estudam".

No caso dos diplomados, 30,4% e 43,1% estão "apenas trabalhando" ou "trabalhando e estudando", respectivamente. Dentre eles, 21% estão "apenas estudando", sendo que 5,1% "não trabalham nem estudam".

É importante frisar o perfil de trabalhador destes sujeitos: **73,5% dos diplomados e 66,4% dos evadidos** "apenas trabalham" ou "trabalham e estudam", logo, **estão inseridos no mercado de trabalho**, em um indício de que o trabalho e a renda dele auferida é muito importante para sua carreira acadêmica e profissional.

Na comparação das três amostras, pode-se identificar uma preocupação do aluno diplomado em continuar seus estudos, principalmente em um grande Estado Industrial, como é o caso de Minas Gerais, onde 43,1% dos egressos diplomados da RFEP estão "trabalhando e estudando".

Estes dados conjugados são adotados nesta pesquisa de doutorado como mais um conjunto de indícios que apontam para a confirmação da segunda hipótese alternativa que afirma que os sujeitos das duas amostras desta tese são trabalhadores de baixa renda, como visto acima, e que necessitam em sua maioria, além de continuar estudos, trabalhar para seu próprio sustento em famílias de classe econômica baixa, como indicado também anteriormente.

D) POC - Percurso ocupacional: Carga horária semanal de trabalho atual -

No que se refere à carga horária semanal de trabalho, a maioria dos evadidos, cerca de 68,2% trabalha 40h semanais ou mais. Esta carga horária extensa de trabalho tem uma interseção parcial nos 30,9 pontos percentuais de evadidos que trabalham e estudam simultaneamente. Um dado comparativo interno à amostra de evadidos desta tese, é que esta carga horária de mais de 40h semanais para 68,2% dos respondentes evadidos tem relação direta com seu tipo de contrato de trabalho mais estável, porém também mais rígido, que é o de carteira assinada, onde estão alocados 66,2% dos respondentes evadidos: soma-se ao peso da carga horária semanal de trabalho o peso das obrigações do empregado de carteira assinada.

No caso dos diplomados, a situação de carga horária (CH) de trabalho é ainda mais pesada, onde 75,6% trabalha 40h semanais ou mais. Este percentual (CH) tem também uma interseção parcial nos 43,1% de diplomados que trabalham e estudam

simultaneamente. Um outro dado comparativo interno à amostra de diplomado desta tese, é que esta carga horária de mais de 40h semanais para 75,6% dos respondentes diplomados está ligada a um tipo de contrato de trabalho mais estável, mas também mais rígido, que é o de carteira assinada, onde estão alocados 68,8% dos respondentes da amostra de diplomados: soma-se o peso da carga horária semanal de trabalho ao peso da obrigações do empregado de carteira assinada.

Estes dados são tomados nesta tese de doutorado como indícios de aceitação de ambas as hipóteses alternativas expostas neste trabalho.

E) POC - Percurso ocupacional: Setor econômico atual de trabalho - Dentre os sujeitos das duas amostras pesquisadas nesta tese, da perspectiva de setor econômico da atividade profissional atual, a maioria dos respondentes das amostras trabalham no Setor Terciário (serviços), cerca de 78,5% dos evadidos e 62,4% dos diplomados. No Setor Secundário, tem-se que apenas 13,9% e 27,1%, respectivamente, exercem atividades neste setor: a saber, o industrial.

No Setor Primário, referente às atividades de agropecuária e extrativistas, um pequeníssimo grupo de sujeitos exercem atividades nesse campo: 7,6% e 10,5%, respectivamente.

Levando-se em consideração que o Setor Econômico Secundário é aquele que apresenta um massa salarial relativa mais alta, em relação aos demais, pode-se inferir que os dados acima tendem a apontar na direção de uma melhor situação econômica e ocupacional geral dos diplomados em relação aos evadidos - nesse sentido, esse raciocínio é apresentado como outro indício de confirmação da primeira e da segunda hipóteses alternativas.

F) PED - Percurso escolar: Escolaridade progressa do aluno no EF e no EM - Quanto ao percurso escolar no Ensino Fundamental dos respondentes, 78% e 82,6% dos sujeitos evadidos e diplomados, respectivamente, responderam que cursaram o ensino fundamental "somente em escolas públicas". Outros 6,9% de evadidos e 4,8%, de diplomados cursaram "a maior parte" em escolas públicas. Somente 8,6% e 9,3% (evadidos e diplomados, respectivamente) cursaram o ensino fundamental "somente" em escola particular".

Comparativamente, pode-se observar que o perfil de evadidos e de diplomados são semelhantes na origem educacional progressa no Ensino Fundamental.

Estes dados são indícios fortes de background econômico e educacional baixos, sendo que se configuram em fortes indícios de que essas amostras advêm de classes populares e não de estratos econômicos mais elevados. Aponta, pois, para a confirmação da segunda hipótese alternativa.

Quando indagados sobre onde cursaram o ensino médio, 79,5% e 88,4% (evadidos e diplomados) responderam ter cursado "somente em escolas públicas", sendo que 7,1% e 2,8% deles, respectivamente, cursaram esse nível de ensino em sua "maior parte" em escolas públicas.

Esses dados contradizem taxativamente as afirmações de Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008) de que o ensino técnico da Rede Federal de EPT é elitista, confirmando, por esse ângulo de background educacional no Ensino Fundamental e Médio, a segunda hipótese alternativa desta tese de doutorado, a saber, de que os alunos das amostras deste estudo são em sua maioria têm sua origem em níveis de NSE mais baixos, sendo oriundos de escolas públicas e gratuitas.

Estes dados desmistificam a concepção de que os alunos da RFEP são advindos de classes econômicas mais elevadas ou de que são oriundos de uma elite brasileira.

Um outro dado estatístico que desmistifica a ideia de elitismo nas matrículas na RFEP advém do fato de que, quando **comparados os dados escolares dos filhos com a escolaridade dos pais na época do abandono**, observa-se que 47,7% dos pais e 42,6% das mães dos evadidos (52,5% dos pais e 46,1 das mães de diplomados) têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental.

Somente 8,6% dos pais e 11,3% das mães de evadidos alcançaram o nível superior completo.

Dentre os respondentes diplomados, apenas 5,3% dos pais e 9,5% das mães detinham formação superior na época da conclusão do curso técnico de seu filho. Este é outro forte indício de confirmação da segunda hipótese alternativa desta tese.

PED - Percorso escolar: Escolaridade atual do aluno - nesta variável pôde-se observar que a situação escolar de diplomados na atualidade é melhor posicionada que a dos evadidos, em todos os níveis de ensino, tanto nas duas amostras desta tese de doutorado, quanto no comparativo com a pesquisa do MEC (2009). Eles indicam uma propensão maior aos estudos dos alunos diplomados, em especial, aqueles que estão na condição atual de "ensino superior incompleto". Esses dados apontam na direção da confirmação das duas hipóteses alternativas apresentadas nesta tese de doutorado.

Dentre os evadidos e diplomados, 43,7% e 52,9%, respectivamente, responderam que na atualidade (2011; 2012) detinham o Ensino Superior incompleto, sendo que 7,1 e 13,3% deles, apresentaram-se como detentores de formação superior completa.

G) PED - Percurso escolar: No. de repetências por idade - teste de hipóteses

[Nota: Dados estatísticos não foram disponibilizados em tempo de fazer sua análise nesta tese]

H) PED - Percurso escolar: pós abandono/conclusão do ensino técnico -

Ao analisar as questões de percurso escolar de evadidos/diplomados, pode-se dizer que 23,7% dos evadidos foi concluir o Ensino Médio, **20% foi fazer um curso superior** e 16,8%, não voltaram mais aos estudos. 25,5% responderam "fui fazer outra" atividade, provavelmente trabalhar ou alguma ocupação alternativa.

No caso dos diplomados, **55,8% deles foram fazer curso superior** e 19,3% não voltaram mais aos estudos. 5,4% foram fazer outro curso técnico. O primeiro e o último estrato juntos equivalem a 61,2% do total de respondentes diplomados da amostra que retornaram aos estudos após concluir o primeiro curso técnico de nível médio.

Estes dados indicam que para os alunos diplomados em cursos técnicos, quer em Minas Gerais, quer no Brasil, existe um grande necessidade de se continuar os estudos, possivelmente sob a pré-concepção de que maior nível escolar produziria maior grau de empregabilidade para esses sujeitos.

Quando comparados esses dados com os dados referentes ao vínculo empregatício (onde 66,2% e 68,8% dos evadidos e diplomados possuem carteira assinada, respectivamente) e aos dados de relação área de trabalho X área de formação (onde 51,3% e 64,5% dos evadidos e diplomados trabalham em área razoável, muito ou totalmente relacionada com a formação recebida, respectivamente), pode-se pressupor que uma parte importante dos 55,8% de diplomados que fazem curso superior também trabalham em área correlata à sua formação técnica.

Quanto a uma das hipóteses de pesquisa, estes dados indicam que ao buscar ampliar suas condições de formação e de empregabilidade, os egressos diplomados estão potencialmente em melhores condições ocupacionais que os evadidos. Aspecto que tende a confirmar a primeira hipótese alternativa sobre sua melhor situação ocupacional comparada com a dos evadidos.

I) POC EXP - Expectativas: Satisfação com atividade atual -

[Verificar análise feita a partir da página 308]

J) PED EXP - Expectativas: Importância da realização do curso técnico (diplomados) -

[Verificar análise feita a partir da página 308]

K) PED EXP - Consistência na decisão de abandonar o curso técnico -

[Verificar análise feita a partir da página 308]

Nesse ponto, passa-se à análise do alcance de outros objetivos específicos na investigação.

O **segundo objetivo da tese** não pôde ser alcançado porque faltaram elementos fundamentais para a consecução do cálculo das taxas de abandono e conclusão escolares na Rede Federal de Educação Profissional, a partir de dados de fontes primárias (questionários e bancos de dados das escolas técnicas investigadas, bem como dados oficiais em bancos estatísticos institucionais, como o do INEP, por exemplo).

Os dados faltantes se referiram a número de reprovações, transferências, problemas com critérios de alocação de sujeitos das amostras por ano, por curso, por escola, por instituição, dentre outros. Não obstante, esse objetivo foi posposto para pesquisas posteriores, sendo que, na tese, foram apontados elementos faltantes e dificuldades encontradas para se proceder a esses cálculos. Estimativas oficiais de taxas de abandono e de conclusão escolares foram acrescentadas ao texto da tese, indicando que taxas elevadas de abandono escolar, como por exemplo, 18,9%²¹⁰ para o curso subsequente nas IFES, por exemplo, têm comprometido grandemente a eficiência e a eficácia da Rede Federal de Educação Profissional no país.

Quanto ao **objetivo terceiro da tese** (traços dos perfis educacional e ocupacional), referente à relação entre a área de formação técnica de nível médio escolhida pelo jovem, de um lado, e a área profissional de inserção no mundo do trabalho e sua respectiva situação ocupacional, por outro, os dados de pesquisas demonstraram que, quanto à variável "relação área de trabalho X área de formação recebida no curso técnico", para 58,3% dos evadidos sua área de trabalho atual não tem qualquer relação com a área de formação recebida parcialmente no curso técnico, contra 21% que responderam haver muito ou total relação entre essas referidas áreas. 10,3% dos evadidos optaram por razoável relação entre as áreas citadas.

²¹⁰ TCU (2012).

A situação se inverte, no caso dos diplomados, onde 54,3% dos sujeitos afirmaram que sua área de trabalho atual era muito ou totalmente afinada com sua formação técnica recebida na escola, contra 27,4% que não viam nenhuma relação entre as áreas citadas. Dentre os diplomados, ainda outros 10,2% identificaram razoável relação entre as áreas de trabalho e de formação técnica. No total, 64,5% dos diplomados responderam que havia razoável, muito ou total relação entre sua área de trabalho atual e a formação recebida em seu curso técnico.

No **quarto objetivo** buscou-se estabelecer hierarquias de fatores que motivavam a escolha, o abandono escolar e a conclusão de um curso técnico na RFEP e sua relação com a situação ocupacional destes respondentes, em especial, as áreas em que estavam circunscritos os fatores (trabalho, escola, família etc.). Esse objetivo buscava responder às subquestões quatro e cinco, as quais questionavam sobre as relações entre as hierarquias de fatores de escolha, de abandono e de conclusão e a situação ocupacional de evadidos e de diplomados.

Os **motivos de escolha**²¹¹ (SEN, 2000) de um curso técnico foram analisados para o grupo de evadidos.

Para estes sujeitos, buscou-se identificar o peso de determinados fatores vinculados ao trabalho como elementos determinantes que influenciaram sua escolha por um curso técnico que, posteriormente, o aluno se evadiu.

Para o grupo de evadidos, apenas para a questão Q25, fator **trabalho, 46,3%** dos respondentes afirmaram que o subfator **possibilidade de melhorar no trabalho ou na profissão escolhida** influenciaram (muito e totalmente) sua decisão de escolher o curso do qual abandonaram, sendo que para 64,8% deles, esse fator foi (razoável, muito e totalmente) decisivo para a escolha.

Quando se buscou verificar o peso da **valorização da profissão no mercado de trabalho** como fator de decisão de escolher um curso técnico, para **45,5%** dos evadidos, esse fator influenciou muito ou totalmente sua decisão, sendo que para 60,5% deles, esse ponto foi razoável, muito ou totalmente determinante na escolha do curso técnico como opção de estudos.

A influência do subfator **possibilidade de ter um bom salário** foi decisiva para **44,7%** dos evadidos, onde esse fator estava muito ou fortemente associado à decisão

²¹¹ Até o envio do texto desta tese aos doutores da banca examinadora, aguardou-se, junto à equipe estatística de apoio, o recebimento de dados provenientes de análises fatoriais para que se pudesse fazer um tratamento mais aprofundado destes motivos de escolha (grupo evadidos) do curso técnico, inclusive com a feitura de um gráfico interfatorial, como aqueles referentes aos motivos de abandono e aos motivos de conclusão de cursos técnicos. Contudo, não houve essa possibilidade.

de escolher um curso técnico. Este fator influenciou, razoável, muito e totalmente, 66,8% dos respondentes em sua decisão de escolher um curso técnico.

No caso do subfator **Mudança de emprego/carreira**, **34,2%** tiveram esse fator como determinante muito e fortemente associado à decisão de escolher o curso técnico. No acumulado com aqueles que responderam (influenciou razoavelmente) observou-se que a mudança de ocupação foi decisiva para 52% dos respondentes.

A **facilidade dos alunos formados nesse curso para conseguirem emprego** **31,9%** dos respondentes evadidos disseram que esse fator influenciou muito e totalmente sua decisão de escolher o curso, sendo que para 49,4% deles disseram que este fator era razoável, muito e fortemente relacionado a sua decisão.

Por fim, o subfator **exigência da empresa que trabalha(va)** não se apresentou como decisivo para a escolha do curso técnico por parte do evadido, onde apenas **15,6%** deles tomaram suas decisões baseadas neste fator. 6,3% disseram que esse fator teve razoável influência.

Já no caso dos **motivos de abandono** escolar pode-se identificar que dentre os três primeiros fatores associados ao abandono, o primeiro guardou forte relação estatística como motivo de abandono (Cf. abaixo), sendo escolhido como o principal elemento decisório. O oitavo fator, vinculado à renda, teve importância mais reduzida (6,4%) como elemento decisório (SEN, 1999; NUSSBAUM, 2000) no sentido de abandonar prematuramente o curso técnico.

- Fator 1 - "Conciliar trabalho e estudo" - para 25,5% dos respondentes evadidos, esse foi o principal motivo para abandonar seu curso técnico de escolaridade média. Segundo o modelo de desempenho estudantil, esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, comportamentos (dentro e fora da escola), emprego/trabalho, onde pelas cargas fatorias, a decisão do aluno vinculada especialmente a questões de aquisição de (maior) renda, se apresenta nas fatorias como "necessidades ocupacionais, de trabalho e/ou profissionais, sendo determinante para a tomada de decisão de abandonar o curso.
- Fator 2 - "Desinteresse do aluno pelo curso" foi o motivo alegado por 21,8% dos respondentes evadidos para abandonar seu curso técnico. Segundo o modelo de Rumberger & Lim (2008), esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, comportamentos (dentro e fora da escola), engajamento, onde, pelas cargas fatorias, a decisão do aluno de abandonar seu curso tem vinculação com fatores vinculados ao não envolvimento com o curso e/ou o conteúdo do curso técnico.

- Fator 3 – "Opção por curso superior". Dentre os evadidos, 12,1% decidiram abandonar seus cursos técnicos por esta razão. Segundo o modelo de desempenho estudantil, esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, fator performance ou desempenho educacional, subfator resultado educacional e realização escolar, onde as cargas fatoriais indicaram apenas que a decisão do aluno foi motivada pela possibilidade de fazer o curso superior.
- Para 6,4% dos sujeitos evadidos o Fator 8 – "Dificuldades financeiras e com professores (exigentes ou desinteressados)" ainda manifestou alguma relação com a situação ocupacional e de trabalho do respondente.

Quanto aos **motivos de conclusão (PED POC)**, os três principais fatores que motivaram a decisão do respondente diplomado são ligados, segundo modelo de desempenho estudantil de Rumberger & Lim (2008) a:

- Fator "Interesse Pessoal - Curso e conteúdo" - 30,8% dos respondentes diplomados afirmaram que este foi o primeiro e mais importante elemento motivador de conclusão de seu curso técnico. Ao analisar as componentes fatoriais em relação ao modelo de desempenho estudantil (RUMBERGER & LIM, 2008), o fator individual neste caso preponderou, no subfator comportamento do estudante, subfator engajamento, neste caso, focado em interesses pessoais do estudante. Observou-se, pelas análises fatoriais que as componentes deste fator associado à conclusão de curso técnico eram baseadas em questões **vinculadas ao desenvolvimento de uma ocupação profissional realizadora**; fato que foi considerado, então, o que preponderantemente motivou o aluno a concluir seu curso técnico. Um aspecto secundário que parece tê-lo motivado a decidir concluir o curso técnico está ligado ao engajamento, motivado por sua percepção de qualidade do curso no qual se matriculou (o fator geral "Curso e Conteúdo" do questionário de diplomados).
- O segundo fator que mais influenciou o diplomado a concluir seu curso é de caráter institucional - Fator "Qualidade dos Professores - Clima escolar". Este fator está vinculado ao subfator escola e ao subfator recursos escolares disponíveis, inclusive sociais, onde 22,7% dos **alunos decidiram concluir o curso técnico principalmente por causa do subfator qualidade dos professores**. Nesse sentido, o **clima escolar** parece ter sido determinante.
- Fator "Expectativas Ocupacionais - Trabalho" - 13,4% dos diplomados disseram que o terceiro e mais fator associado à conclusão do curso técnico foi novamente de

cunho individual, segundo o modelo de Rumberger & Lim (2008), no subfator atitudes, subfator expectativas ocupacionais disponíveis, onde **o aluno decidiu concluir o curso técnico principalmente por causa do subfator expectativa ocupacional futura**. Nesse sentido, o trabalho parece ter sido novamente, como no caso do primeiro fator, a variável de base determinante na decisão de concluir o curso técnico.

Nota-se que as questões relacionadas a trabalho e ocupação futuras (realização profissional e ocupacional) motivaram esses técnicos a concluírem seus cursos, tanto no primeiro fator quanto no terceiro, quinto e sexto (pelo menos em quatro de sete fatores analisados). Isso aponta para a importância da centralidade do trabalho e da realização profissional adotada como norte e vinculada à formação acadêmica e profissional (GRAMSCI, 1999; DORE SOARES, 2000; 2011) como elementos motivadores para a permanência e conclusão escolares.

Nos três casos de fatores associados à uma decisão dos sujeitos, citados acima, pôde-se observar a importância do trabalho para esses sujeitos, sendo esses dados indícios da centralidade do trabalho e da ocupação profissional remunerados como elementos essenciais para motivar a escolha, permanência e conclusão escolares na RFEP no Estado de Minas Gerais.

Na tese, foi possível analisar também os **motivos que levaram os diplomados a não fazerem um curso de Nível Superior (PED POC)**.

- Dentre os fatores associados à decisão de não fazer um Curso Superior após concluir o Curso Técnico de Nível Médio na RFEP, quanto à transição educacional escola-escola dos diplomados, identificou-se que, dentre os fatores vinculados ao trabalho, 53,8% dos diplomados responderam que a "Falta de condições financeiras" influenciaram muito ou totalmente a sua decisão de não fazer o Ensino Superior após concluir o curso técnico; 29,4% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco nesse sentido.
- Para 56,7% dos diplomados a "Dificuldade de conciliar trabalho e estudo" influenciou muito ou totalmente a sua decisão de não fazer o Ensino Superior após concluir o curso técnico; 29,2% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco.
- A "Falta de instituição de ensino superior próxima do trabalho ou de onde mora" foi o fator associado que influenciou muito ou totalmente 26,6% dos diplomados

respondentes em sua decisão de não fazer o Ensino Superior após a conclusão do curso técnico; 59,2% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco nesse sentido.

- Dentre os fatores não ligados ao trabalho nessa questão, observou-se que para 23,9% dos respondentes diplomados os "cuidados com os filhos e/ou com a casa" influenciaram muito (totalmente) a decisão de não fazer o Ensino Superior (70,3% responderam que esse fator influenciou pouco, ou não influenciou, sua decisão de não ir ao Ensino Superior.
- "Imprevistos", "desejo familiar por determinado curso superior", "gravidez própria ou da namorada/esposa", "falta de interesse", são todos fatores que influenciaram pouco, ou não influenciaram, a decisão do diplomado de não ir ao Ensino Superior.

Ao analisar os dois primeiros resultados referentes aos motivos que levaram os diplomados a não fazerem um curso de Nível Superior, pôde-se observar, mais uma vez, a importância de elementos vinculados ao trabalho, à ocupação e à renda (presentes) como fatores (des)motivadores no campo da tomada de decisões.

Quanto ao **quinto objetivo da tese** de doutorado, o identificar (novas) metodologias qualitativas e estatísticas aplicáveis à análise e identificação dos fatores mais relevantes para a investigação sobre permanência, abandono e conclusão escolares, pode-se identificar na tese a contribuição importante de alguns autores:

Entende-se que o Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil de Rumberger & Lim (2008) pode ser um instrumento técnico útil às pesquisas futuras sobre fluxo escolar e percurso ou transição escola-escola, escola-trabalho. A utilização deste modelo na tese, permitiu ao doutorando adotar uma visão mais panorâmica sobre o objeto de tese, de um lado, e mais "unitária", por outro, ao permitir a si e aos leitores uma forma de colocar em diálogo várias perspectivas na campo dos fatores de desempenho escolar (perspectivas: individual / institucional. Fatores associados: ligados ao desempenho; ao comportamento do aluno; a suas atitudes; ao background; à família; à escola; à comunidade. Subfatores associados: rendimento acadêmico; persistência educacional; progressão escolar; realização educacional, sucessivamente...). Pareceu que esse método de abordagem, havendo tempo e interesse pode produzir resultados expressivos e interessantes.

Outra contribuição importante são os estudos de Soares e equipe (2010), no CAEd/UFJF, dentro da Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE) que deu grandes

contribuições à parte da discussão técnica realizada nesta tese. O uso do **modelo estatístico logito**²¹² demonstrou-se bastante interessante e merece uma avaliação mais detalhada, não só da parte deste doutorando, mas também de toda a equipe do Observatório da Educação 2010 (Projeto CAPES n.89).

O modelo logito pareceu ser um instrumento rigoroso, e, ao mesmo tempo didático, ao servir aos usos de análise, interpretação e divulgação de resultados estatísticos.

Ainda sobre técnicas de pesquisa estatística, quer se dar destaque e sugerir à equipe OBEDUC 2010 os seguintes instrumentos de pesquisa e auxiliares de análise: modelo de regressão hierárquico ou modelos multiníveis²¹³, inclusive usado pelo pesquisador do CAEd, Soares & Mendonça (2003), por exemplo. A CEDEPLAR na UFMG tem usado um o modelo de regressão hierárquico logístico longitudinal, onde segundo alguns de seus autores destacam que

a partir da implementação do Sistema de Avaliação para Educação Básica (SAEB) em 1990, cresceu substancialmente o número de estudos visando analisar o desempenho dos alunos matriculados no ensino fundamental. Grande parte destes estudos tem utilizado a metodologia dos modelos de regressão hierárquicos, em geral considerados mais apropriados para a análise dos fatores determinantes do desempenho escolar, dada a estrutura hierárquica dos dados educacionais (GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2011).

Especificamente nesta tese de doutorado, no caso do estabelecimento das hierarquias de motivos de escolha, abandono e conclusão de curso técnico, acedeu-se a uma nova forma de tratamento de dados onde foi promovida a articulação entre fatores obtidos com uma análise fatorial (rotação varimax), com a estimativa da média de pessoas que estão "cobertas" por ele, ou seja, envolvidas na resposta dos itens constitutivos. Com este artifício, conseguiu-se estabelecer com alguma precisão a hierarquia de fatores. Os que afetam um número maior de pessoas ficaram classificados acima na hierarquia. Com isso evitamos classificar os fatores pelo percentual de variância explicado por eles.

²¹² Modelo estatístico logito é uma técnica de regressão logística que faz uso de variáveis dependentes binárias. Em análise multivariada (que correlacionam duas ou mais variáveis), este é um dos modelos possíveis de serem usados, juntamente com o probit e a probabilidade linear.

²¹³ Modelo de regressão hierárquico ou modelo multinível. Segundo Gonçalves, Rios-Neto, César (2011), "a partir da implementação do Sistema de Avaliação para Educação Básica (SAEB) em 1990, cresceu substancialmente o número de estudos visando analisar o desempenho dos alunos matriculados no ensino fundamental. Grande parte destes estudos tem utilizado a metodologia dos modelos de regressão hierárquicos, em geral considerados mais apropriados para a análise dos fatores determinantes do desempenho escolar, dada a estrutura hierárquica dos dados educacionais" (GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2011, p.5).

Rumberger & Lim (2008), a partir da experiência norte americana em estatística, relatam um sem número de técnicas e modelos estatísticos, dentre os quais se destacam, em sua revisão bibliográfica pela frequência de uso, os listados no quadro a seguir:

QUADRO 18 - Métodos estatísticos usados nos 203 estudos e nas 389 amostras da revisão bibliográfica de Rumberger & Lim (2008).

1	ANOVAs	28	Multilevel logistic regression
2	Bayesian proportional hazard analysis	29	Multinomial logistic regression
3	Bivariate regression	30	Multiple hierarchical regression
4	Bivariate probit regression	31	Multiple logistic regression
5	Chi-square tests	32	Multiple regression
6	Classification analysis	33	Multiple regression analysis
7	Cluster analysis	34	Multivariate logistic regression
8	Cluster regression	35	Multivariate models
9	Discrete-time event history analysis	36	Nonlinear hierarchical model
10	Discrete-time event history model	37	Nonlinear probit regression
11	Discriminant function analysis	38	Nonlinear regression
12	Discriminant function analysis	39	Ordered probit model
13	Event history analysis	40	Ordinary least squares regression
14	Event history model	41	Ordinary least squares regression and General least squares analysis
15	Fixed effects models	42	Ordinary least squares regression
16	HGLM	43	Path analysis
17	Hierarchical logistic analysis	44	Probit analysis
18	Hierarchical logistic regression	45	Probit and negative binomial regression
19	Hierarchical regression	46	Probit model
20	High school completion	47	Probit regression
21	HLM	48	Proportional hazard regression
22	Linear probability model	49	Regression Logistic
23	Logistic regression	50	SEM
24	Logistic regression Analysis	51	Sensitivity analysis
25	MANCOVAs	52	SES
26	MANOVA	53	t-test & Chi-square tests
27	MANOVAs		

Fonte: Extraído de Rumberger & Lim (2008, p.97-130).

Quanto ao **sexto e último objetivo específico (PED POC)**, entendeu-se possível identificar na literatura nacional ou internacional um modelo teórico abrangente e que permitisse fazer ou propor a inter-relação coerente entre os fatores associados à permanência escolar, ao abandono e à conclusão escolares e que servisse de base, ponto de referência e de enquadre (*framework*) para o aprofundamento teórico-empírico desta e de pesquisas futuras, tanto quantitativas quanto qualitativas: trata-se do *Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio: Permanência, Abandono e Conclusão Escolares*, de Rumberger & Lim (2008), cujo quadro se encontra no capítulo de teoria.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma manifestação de reconhecimento de uma civilização antigüíssima, e, não desprestigiando nenhuma outra, mas, constatando um legado importante, dentre outros oferecidos por muitos povos distintos, deve-se afirmar que a humanidade deve muito ao Lácio²¹⁴ e aos diversos povos que na península itálica²¹⁵ habitaram. Muito da cultura e da visão de mundo que a humanidade possui hoje é fruto de pensadores oriundos daquela região: Michelangelo²¹⁶, Leonardo da Vinci²¹⁷, Galileu Galilei²¹⁸, Dante Alighieri²¹⁹, Alessandro Volta²²⁰, Antonio Maria Lorgna²²¹ etc. Nessa corrente histórica de grandes intelectuais da Península Apenina, no século passado, um Sardo²²², passou a dar sua contribuição de conhecimento à humanidade: trata-se do pensador italiano Antonio Gramsci.

Nessa lógica de avançar a partir de grandes legados, esta tese de doutorado se beneficia, pois, das contribuições deste autor da Filosofia da Práxis ou Teoria Marxiana.

A partir das contribuições teóricas de Antonio Gramsci, no decorrer da construção da tese, uma questão fundamental para o homem foi colocada e ficou evidente: considerando a reflexão de Gramsci de que "não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores o que dá **o selo [ou marca] social a um tipo de escola** [mas sim, o] fato de que cada grupo social tem seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar nestes estratos [sociais] uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental²²³", pode-se afirmar que cada indivíduo e cada grupo

²¹⁴ Região da Itália central.

²¹⁵ Também denominada de Península Apenina, é uma das maiores penínsulas da Europa.

²¹⁶ Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni (nasceu em 1475 e morreu em 1564). Ícone da história da arte, foi escultor, pintor, arquiteto e poeta italiano.

²¹⁷ Leonardo di Ser Piero da Vinci nasceu em 1452 e faleceu em 1519. Ícone do Renascimento, exerceu muitos ofícios: matemático, cientista, engenheiro, arquiteto, botânico, inventor, anatomista, pintor, escultor, poeta, músico etc.

²¹⁸ Galileu Galilei (Galileo Galilei) nasceu em 1564 e morreu em 1642. Figura central na revolução científica européia e mundial, exerceu atividades como físico, matemático, astrônomo e filósofo.

²¹⁹ Dante Alighieri (1265 a 1321) foi um político, escritor e poeta.

²²⁰ Alessandro Giuseppe Antonio Anastasio Volta (1745 a 1827) foi, como físico, o inventor da pilha elétrica.

²²¹ Antonio Maria Lorgna (1735 a 1796), matemático e engenheiro hidráulico italiano. Fundador, em vida, da instituição que tornou-se, posteriormente, a Academia de Ciências da Itália.

²²² Gramsci foi cidadão italiano nascido na Ilha da Sardenha. Foi perseguido pelo fascismo de Benedetto Mussolini e passou parte de sua vida no cárcere, onde ocultava dos seus carcereiros e algozes a natureza marxiana de sua teoria ao denominá-la de Filosofia da Práxis. Por oportunidade e ironia, esse novo nome da teoria marxista a elevou a um novo e surpreendente patamar na discussão teórica sobre a unidade na contradição histórico-político-filosófica entre superestrutura e estrutura nos processos de conquista da hegemonia pela ação ético-política e histórica da maioria ou da totalidade das sociedades civis humanas.

²²³ (GRAMSCI, 1999, V.4, caderno 12, p.379).

social humano tem uma escolha²²⁴ ético-política a fazer e uma decisão a tomar: ou busca um consenso hegemônico de apoio à divisão²²⁵ da escola (bem como outros espaços humanos e político-sociais) e de suas estruturas entre dirigentes e dirigidos para manter o atual sistema desigual e opressivo sobre a maioria da população mundial, ou decide-se por buscar um consenso hegemônico, tanto local quanto global, e formar alianças no sentido de unir as pessoas como iguais (dirigentes e dirigidos) em uma *escola unitária* (com ação idêntica em outros espaços sócio-políticos), ao romper definitivamente com uma lógica de exploração de homem sobre homem, de grupo social sobre grupo social, de nação contra nação.

Em outras palavras, conforme o brasileiro Paulo Freire²²⁶ assevera, a opção ética e política universal é entre o decidir-se por "ser menos" ser humano, por decidir ser um opressor ou cúmplice de opressores; ou "ser mais": um ser humano liberto e libertador. Freire²²⁷, neste sentido, assegura que quando fala da ética universal trata da mesma como uma **marca da natureza humana**, indispensável às relações sociais entre as pessoas. A seguir em seu texto, o mesmo Freire acrescenta que é no âmbito da decisão, da ruptura com a opressão e da liberdade²²⁸ que se torna inevitável a conduta ética universal como uma virtude, e, sua negação, como um desvalor.

É interessante notar que ambos autores, Gramsci e Freire, refletem sobre marcas sociais e apontam também para duas propostas complementares de superação (soluções) das contradições apontadas por essas "marcas". Essas propostas de superação convergem e se configuram igualmente na decisão por superar e na ação praxica ou consciente dentro da história e no seio das relações sociais humanas no sentido dessa superação. Nesse sentido, em Gramsci o mais importante é o que ele denomina de a "marca ou selo social da escola"²²⁹, a qual consiste no fato de existir uma escola para cada grupo social (dualidade escolar): uma para os grupos hegemônicos e outra para as massas subalternas: esse é o problema ético-político e hegemônico que deve ser superado pela decisão e pela práxis da instauração da escola unitária na sociedade civil organizada.

²²⁴ (SEN, 2000).

²²⁵ (CASTRO, 1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

²²⁶ (FREIRE, 1996). Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade do Recife, Brasil, em 1921, e faleceu em São Paulo, em 1997. Foi um educador e filósofo brasileiro. É Patrono da Educação Brasileira. Um dos maiores autores da história da Pedagogia mundial, influenciou o movimento chamado pedagogia crítica.

²²⁷ "Quando, porém, falo da ética universal do ser humano **estou falando da ética enquanto marca da natureza humana**, enquanto **algo absolutamente indispensável à convivência humana**. [...] **E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade**, da ruptura, da opção, **que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude**" (FREIRE, 1996, p.9, grifos nossos).

²²⁸ Sen (1999; 2000); Nussbaum (2000).

²²⁹ (GRAMSCI, 1999, v.4. Caderno 12, p.379).

Já em Freire, ao fazer uma análise sobre a natureza humana, observa também haver uma marca social de "ser menos humano"²³⁰ distinta para opressores e oprimidos (dualidade ética): uma ética para os grupos opressores e outra para os grupos oprimidos, sendo que a superação dessa contradição ético-política está na tomada de decisão e na ação histórica consciente por uma "ética universal do ser humano enquanto marca da natureza humana"²³¹ na sociedade civil: a instauração de uma ética unitária ou única.

Com a consciência da necessidade de decidir-se em mente, na tese, busca-se demonstrar do ponto de vista teórico, que é importante considerar o ser humano e sua aquisição de conhecimento de um ponto de vista a um só tempo contraditório e unitário nas esferas da história, da filosofia e da política e, não apenas nos campos da economia e da produção, a exemplo da proposta teórica da Filosofia da Práxis do pensador italiano Antonio Gramsci, em uma perspectiva para além de integrada ou articulada: mas unitária no sentido gramsciano (ético-política, histórica, filosófica, pedagógica, econômica em ação dialética nas relações sociais sempre sujeitas à categoria da contradição²³²).

Defendeu-se no texto dois tipos de eixos de unidade na contradição das relações sociais humanas, aos quais entende-se que o indivíduo e a sociedade precisam atentar: o eixo da unidade na contradição entre estrutura e superestrutura, dentro de um projeto hegemônico ético-político, incluindo aqui o aspecto da unidade na contradição entre a centralidade do trabalho e a conquista da hegemonia civil em Antonio Gramsci, e, o eixo da unidade na contradição entre prática e a teoria, entre formação geral e formação profissional, entre trabalho intelectual e trabalho manual - em uma escola unitária.

No primeiro plano teórico, a tese defendeu o eixo de análise da unidade na contradição entre a estrutura (economia) e a superestrutura (política, história em ação,

²³⁰ (FREIRE, 1996, p.9).

²³¹ (FREIRE, 1996, p.9).

²³² Categorias da Filosofia da Práxis. Contradição: nas palavras de Marx, na obra a Miséria da Filosofia, "Mas uma vez que a razão conseguiu pôr-se como tese, esta tese, este pensamento, oposto a si mesmo, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta entre estes dois elementos antagônicos, compreendidos na antítese, constitui o movimento dialético. O sim tornando-se não, o não tornando-se sim, o sim tornando-se simultaneamente sim e não, o não tornando-se simultaneamente não e sim, os contrários se equilibram, neutralizam-se, paralisam-se. A fusão destes dois pensamentos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a sua síntese. Este novo pensamento se desdobra ainda em dois pensamentos contraditórios, que por seu turno, se fundem em uma nova síntese. Deste trabalho de processo de criação nasce um grupo de pensamentos. [...]. Assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema. Apliquei este método à economia política, e ter-se-à a lógica e a metafísica da economia política ou, em outros termos, as categorias econômicas conhecidas que todos conhecem [divisão do trabalho, lucro, moeda etc.] traduzidas numa linguagem pouco conhecida, o que lhes dá a aparência de recém-desabrochadas de uma cabeça da razão pura - porque estas categorias parecem engendrar-se uma às outras, encadear-se e entrelaçar-se umas às outras graças ao exclusivo trabalho do movimento dialético. O leitor não se espante com essa metafísica e todos os seus andaimes de categorias, grupos, séries e sistemas" (MARX, 1985, p.105).

filosofia, ideologia), conduzidas de modo gramsciano ético-político em busca da conquista da hegemonia com justiça e ética. Este tipo de unidade entre a economia e o núcleo histórico-político-ideológico da sociedade civil e jurídica implica em superar os diversos viéses idealistas e materialistas manifestos, por exemplo, no economicismo, no mecanicismo, no estatismo e no autoritarismo nas relações sociais da sociedade jurídica (o Estado) com a sociedade civil (vários grupos sociais organizados e ético-politicamente engajados), no sentido de eliminar ou reduzir grandemente a força política de grupos hegemônicas excludentes que buscam conquistar e/ou manter seu poder por meio da estatolatria, do domínio ubíquo da economia, do autoritarismo ou de outros meios não solidários e democráticos, em uma visão linear e mecanicista, onde se detém uma visão não unitária dos problemas humanos e potenciais soluções.

Ainda no primeiro eixo, entende-se que Gramsci defendeu firmemente a unidade na contradição entre o trabalho, enquanto centralidade ontológica humana, e a conquista da hegemonia civil para as massas populares e de trabalhadores como um projeto ético-político universal, contudo, que deve ser principalmente encabeçado pelos grupos subalternos em ascensão. O trabalho, nesse sentido, é tomado como princípio educativo e atividade ontológica central para a própria existência, desenvolvimento e formação humanas, e, a conquista da hegemonia é vista como um novo tipo de sociedade, talvez a *Sociedade Regulada* de Gramsci, ou a "comunidade de trabalhadores livremente associados" de Marx, onde todas as pessoas terão acesso a todos os benefícios do trabalho e do conhecimento em uma sociedade civil, igualitária, justa e democrática, não oligárquica, e, definitivamente, não autoritária ou totalitária.

No segundo eixo, a saber, a unidade entre prática e a teoria, entre formação geral e formação profissional, entre trabalho intelectual e trabalho manual, concebeu-se a escola unitária como uma proposta extremamente ousada, difícil de implementar, mas necessária para alcançar um novo tipo de sociedade ético-política, onde os professores e alunos, trabalhadores e demais cidadãos, na unidade de sua ação teórico-prática, manual-intelectual, buscam construir juntos a si próprios e a uma sociedade na qual possam se ver e se identificar enquanto seres humanos não alienados e ativos (futuros profissionais) trabalhadores: uma sociedade da qual se orgulham de haver construído até aquele ponto: livre, democrática e solidária. Enfim, um contraste gritante com a sociedade capitalista vigente na atualidade.

Buscou-se demonstrar que a escola unitária não foi aplicada no Brasil porque sequer se entendeu ou se quis entender, no Brasil (ou em outros países), a profundidade do conceito de Gramsci sobre este modelo de escola.

Por fim, do ponto de vista teórico, foram apresentados na tese a teoria das capacidades do economista indiano Amartya Sen²³³ e o debate qualificação X competência. No primeiro caso, a teoria seniana auxiliou a pensar na tese os elementos que precisam ser considerados quando se analisa os graus de liberdade e os obstáculos que se interpõem no processo de escolha ou decisão de um jovem técnico de escolaridade média por acessar, permanecer, abandonar ou concluir um curso técnico de Nível Médio.

O debate qualificação X competência, por sua vez, ao dar voz aos intelectuais do trabalho e do capital, traz contribuições importantes à tese, no sentido de analisar o contraditório de algumas das possíveis maneiras de se classificar as ocupações e profissões do ponto de vista de suas bases teóricas distintas.

6.1 Conclusões: estudo empírico

Entende-se que, a partir dos microdados e de sua análise, os resultados de pesquisa responderam satisfatoriamente a pergunta central de investigação desta tese de doutorado, a saber: - Qual é o perfil e a situação ocupacional de aluno evadido e de estudante diplomado que transitou (saiu) da Rede Federal de Educação Profissional (RFEP) para o mundo do trabalho a partir de variáveis (questões) primárias ocupacionais simples e compostas, significativamente associadas, identificadas em microdados de dois surveys entre os anos de 2006 e 2010?

Ao buscar responder a esta questão, várias hipóteses, sub-questões e objetivos específicos foram definidos. Na análise dos resultados, todos esses elementos foram cotados com a teoria e pesquisas científicas anteriores que permitiram fazer uma interessante análise dos efeitos (e, por vezes, tendências) de cada elemento da tese analisado. Dentre os autores²³⁴ que mais contribuíram para o desenvolvimento da tese, pode-se citar: Gramsci, Rumberger & Lim, Soares, Dore Soares, Margiotta, Laudares, Almeida etc. Para maiores informações sobre as contribuições de cada um, reportar-se aos capítulos anteriores, em especial, ao de pesquisa de estado da arte e de resultados de pesquisa.

As sub-questões de pesquisa foram essenciais para manter o rumo da pesquisa e das análises efetuadas. Foram elas:

²³³ Sen (1999; 2000); Nussbaum (2000).

²³⁴ Gramsci (1999); Rumberger & Lim (2008); Soares (2010), Dore Soares (2000; 2011), Laudares (2003; 2010); Almeida (2005), dentre outros.

1. Qual a taxa de abandono e a taxa de conclusão na RFEP de Nível Médio controlada estatisticamente e baseada em dados de fontes primárias?
2. Qual é o perfil ocupacional de evadidos e diplomados da RFEP extraído a partir de variáveis controladas nas perspectivas socioeconômica, ocupacional e educacional?
3. Qual jovem está melhor situado ocupacionalmente no mundo do trabalho a partir de sua transição da escola média profissional RFEP, o evadido ou o diplomado? (considerando a época em que abandonou/concluiu o curso técnico - um ponto de partida - até a atualidade, seu ponto de chegada no percurso de transição).
4. Quais são as relações existentes entre a hierarquia de fatores associados à evasão e/ou à conclusão e a atual situação ocupacional de evadidos e diplomados?
5. Quais são as relações existentes entre a hierarquia de fatores associados à escolha por um curso técnico e a atual situação ocupacional de evadidos e diplomados?
6. Qual a relação existente ou o grau de sintonia entre a área de formação técnica escolhida pelo evadido e pelo diplomado e a área de seu trabalho atual?
7. A situação ocupacional de sujeitos evadidos de cursos técnicos da RFEP na atualidade é qualitativa e quantitativamente melhor posicionada que a dos diplomados nestas áreas?

Quanto aos objetivos específicos da tese, pode-se afirmar que o **primeiro objetivo** foi alcançado, de modo estatisticamente significativo. Nesse objetivo, buscou-se traçar o quantitativo e construir o perfil estatístico dos evadidos e diplomados de cerca de 37 escolas da Rede Federal de Educação Profissional a partir das correlações das variáveis ocupacionais de dois surveys aplicados a estes dois grupos de sujeitos, identificando em cada caso o número daqueles que ingressaram no mundo do trabalho após a saída da escola técnica e a relação deste perfil com sua situação ocupacional. Esse objetivo proveu também respostas à segunda subquestão de pesquisa.

Esta pesquisa traçou o perfil estatístico de cerca de 724 alunos diplomados e 762 estudantes evadidos da Rede Federal de Educação Profissional (RFEP) no Estado de Minas Gerais - Brasil -, em uma população total de matriculados nas instituições da pesquisa equivalente a população N de 79.047 alunos da RFEP em Minas Gerais.

Foram traçados três distintos e complementares perfis para cada grupo de sujeitos a partir da análise de resultados de duas amostras respectivas: o Perfil

sociodemográfico, e, nele o perfil econômico; o Perfil acadêmico ou educacional e o Perfil ocupacional propriamente dito.

No capítulo de resultados esses perfis são descritos de modo extensivo e sintético (ao final do capítulo) por meio de diálogos de variáveis (questões dos *surveys*) simples e compostas, bem como por comparações entre variáveis e distintos perfis, na busca de traçar um apurado perfil que defina as principais características dos sujeitos evadidos e diplomados da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil.

Dentre algumas variáveis investigadas no perfil sociodemográfico, estão a idade, o gênero, a cor, o estado civil, o número de filhos desses sujeitos, bem como suas interrelações. Concluiu-se que, nas duas amostras, tanto na de diplomados quanto na de evadidos, as configurações demográficas por sexo, cor e estado civil apresentaram uma distribuição muito semelhante.

6.2 Conclusões: Hipóteses de pesquisa

Em uma análise geral, referente à primeira hipótese de pesquisa (hipótese da situação ocupacional de diplomados melhor que a de evadidos na RFEP), os resultados indicam que na maior parte das variáveis analisadas o perfil ocupacional de alunos diplomados, tanto do ponto de vista socioeconômico e educacional, quanto da perspectiva ocupacional propriamente dita, se apresentam significativamente melhores que o perfil desenhado para os estudantes que se evadiram. Essa análise conduziu à rejeição da primeira hipótese nula e à confirmação da primeira hipótese alternativa que previa que no confronto de variáveis, os sujeitos diplomados apresentariam uma melhor situação e um melhor perfil ocupacional em comparação estatística com os sujeitos evadidos, na RFEP no Estado de Minas Gerais.

Esta primeira hipótese conferiu respostas à terceira e à sétima subquestões de investigação.

Como exemplo de uma variável importante (NSE²³⁵) relacionada à primeira hipótese, observou-se que, ao comparar as rendas familiares dos dois grupos amostrais de sujeitos, o intervalo mínimo de classe de renda familiar dos diplomados estava bem acima do intervalo de variação estatística máximo de renda familiar de evadidos, demonstrando que, é significativa a diferença de renda familiar média a maior em favor dos que se diplomam. Neste teste de renda familiar, o teste t de diferença das médias para amostras independentes mostra um p valor significativo (inferior a 1% de probabilidade de erro amostral) para a diferença entre as médias.

²³⁵ Nível Socioeconômico.

Quanto à segunda hipótese - hipótese do baixo NSE dos alunos da RFEP X elitização na RFEP -, os resultados referentes a quase todas as variáveis analisadas indicaram que esses sujeitos (evadidos e diplomados) são oriundos de classes econômicas populares, em sua maior parte de baixa renda. Testou-se essa hipótese por meio de muitas variáveis, dentre as quais: renda; relação entre área de trabalho e formação técnica recebida; carga horária de trabalho; escolaridade da mãe; escolaridade dos dois grupos de egressos (Ensino Fundamental, Ensino Médio, grau de acesso ao Ensino Superior), dentre outras.

Esse teste conduziu igualmente à rejeição da segunda hipótese nula e à confirmação da segunda hipótese alternativa ao prever que a maior parte dos alunos evadidos e diplomados da Rede Federal estudada era oriunda de famílias de baixo nível socioeconômico (NSE), que fizeram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas e que trabalham em áreas afins à formação recebida, e não advindos de um grupo mais seletivo e rico dos estratos médios e altos da população brasileira - esta última perspectiva é defendida por Cláudio Moura Castro, sendo que o é, inclusive, na atualidade²³⁶.

Nesta segunda hipótese de pesquisa, para se apresentar um exemplo de resultado encontrado (para maiores detalhes, dirigir-se ao capítulo anterior), observou-se que do ponto de vista econômico, os resultados demonstraram que os evadidos e diplomados da Rede Federal de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais, no período de 2006 a 2010, não eram oriundos de famílias de alto nível socioeconômico, mas sim que 76% dos diplomados recebiam, per capita, menos que R\$ 2.042,00 por mês (€ 674.00), e mais de 60% deles recebiam menos de R\$ 1.450,00 ao mês ou dois Salários Mínimos no Brasil²³⁷ (€ 479.00). Quando se analisa o conjunto de sujeitos evadidos e diplomados, percebe-se que 62% da amostra total de alunos são oriundos de famílias com renda até três salários mínimos ao mês, ou seja, inferior a R\$ 2.074,00 (€ 684.00).

Em termos de rendimento econômico, observou-se que, de 2006 a 2010, 36,12% e 47,43% dos sujeitos evadidos estavam lotados, respectivamente, nas classes de rendimento econômico familiar²³⁸ C e D, à época da evasão. Em 2011, observou-se uma melhoria das condições de renda das famílias dos jovens respondentes, tendo aumentado

²³⁶ (CASTRO, 1994; 2000; 2005; 2007; 2008). Apenas como curiosidade, em recentíssimo artigo publicitário em coluna na Revista (neo)liberal VEJA, datada de outubro de 2012, Castro (2012) repete os mesmos argumentos que usou nos aqui citados artigos e livros.

²³⁷ Salário Mínimo Federal no Brasil (2012-2013).

²³⁸ Sobre o conceito de classe de rendimento econômico familiar, conferir o "Critério Brasil" (CRITÉRIO BRASIL, 2013, LSE - Levantamento Sócioeconômico 2011) e a "classificação de classe média econômica" da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil (BRASIL, 2012).

o número de sujeitos nessas categorias para 47,30 e 34,45%, nas classes C e D, respectivamente. Houve, assim, um aumento de dez pontos percentuais de melhoria no nível de rendimento.

Sobre os dados socioeconômicos, apenas 25% dos jovens pesquisados, na época em que se evadiram de seus cursos, tinham pais com formação geral ou técnica secundária completa. É baixo o índice de pais que concluíram a formação técnica: 5,4% para os pais e 3,6% para as mães. Isso é reforçado pelo percentual de pais e mães que nunca fizeram um curso regular de estudos: 4,5% e 3,9% respectivamente. Quanto à situação educacional atual dos jovens respondentes, comparativamente à de seus pais, eles concluíram mais o ensino médio, sendo que dois quintos dos que se evadiram da educação profissional vão para o ensino superior e concluem esse nível ou nele fracassam ou se evadem novamente.

São sujeitos oriundos de famílias de classes econômicas populares, que têm necessidade de trabalhar e estudar (30,9% e 43,1%, evadidos e diplomados, respectivamente), e acumulam jornadas semanais de trabalho de mais de 40 horas (51,4% dos evadidos e 61% dos diplomados). É importante ainda frisar o perfil de trabalhador destes sujeitos: 73,5% dos diplomados e 66,4% dos evadidos "apenas trabalham" ou "trabalham e estudam", logo, estão inseridos fortemente no mercado de trabalho, conformando um indício de que o trabalho e a renda dele auferida é muito importante para sua carreira acadêmica e profissional, inclusive como elemento de viabilização de seus processos de transição trabalho-trabalho, trabalho-escola e vice-versa.

Mais de 80% dos evadidos e diplomados são formados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio públicos e gratuitos, e não na Rede Privada de Educação Básica, não configurando, desse modo, um perfil de filhos da elite dirigente do país e/ou da sociedade civil dos estratos mais altos em termos econômicos.

Outro dado estatístico que desmistificou a ideia de elitismo nas matrículas na RFEP adveio do fato de que, quando **comparados os dados escolares dos filhos com a escolaridade dos pais na época do abandono**, observou-se que 47,7% dos pais e 42,6% das mães dos evadidos (52,5% dos pais e 46,1 das mães de diplomados) tinham escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental.

Somente 8,6% dos pais e 11,3% das mães de evadidos alcançaram o nível superior completo.

Dentre os respondentes diplomados, apenas 5,3% dos pais e 9,5% das mães detinham formação superior na época da conclusão do curso técnico de seu filho. Este foi outro forte indício de aceitação da segunda hipótese alternativa nesta tese.

Durante toda a análise de resultados foram feitas comparações com estudos anteriores, tanto teóricos como empíricos, como ilustração, neste caso da escolaridade dos pais, observou-se que, segundo números de pesquisa anterior (MEC, 2009), 54% dos pais e 46% das mães dos diplomados nacionais têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental. Apenas 27% dos pais e 15% das mães têm o nível superior completo. Essa média nacional mais alta, no caso do Ensino Superior, foi puxada para cima pelos Estados brasileiros da Região Sul, os quais apresentaram nessa pesquisa do MEC (2009) quase sempre valores mais positivos, qualitativamente dizendo, com respeito à Educação Profissional Federal de Nível Médio analisada.

Estes dados aqui exemplificados, em conclusão, desmistificam a ideia de que os alunos da RFEP são advindos de classes econômicas mais elevadas ou de que são oriundos de famílias da elite econômica do país.

Nesse ponto, uma nota é importante: na concepção da escola unitária, dentro da filosofia da práxis, entende-se que também os estratos mais ou menos ricos devam ter também direito a uma escola teórico-prática²³⁹ de alta qualidade, onde um ensino profissional intimamente imbricado com o ensino teórico-científico é firmemente estabelecido para formar dirigentes na sociedade, dentro de um contexto de escola para todos: pública, gratuita e de qualidade, como sucede em grandes democracias sociais nórdicas na atualidade - a escola precisa ser unitária e para todos.

Para finalizar a conclusão sobre os testes de hipóteses, para além da renda, quando foram avaliados outros fatores ligados à situação ocupacional de evadidos e de diplomados (Cf. nos capítulo de resultados em "perfis ocupacional e educacional"), observou-se que quase todos eles indicavam que esses sujeitos são advindos de classes econômicas populares.

Quanto à primeira hipótese, nos itens, a maioria, em que os diplomados não apresentaram melhor situação, praticamente, eles se igualaram no critério à situação dos evadidos.

²³⁹ Categoria da filosofia da práxis: unidade entre formação profissional e formação teórica, considerando essa unidade dentro das categorias da totalidade e da contradição normalmente inerentes a todo o maravilhoso processo de formação humana (a exemplo do processo da educação infantil e juvenil).

Nesses termos, foram rejeitadas as hipóteses nulas e aceitas as hipóteses alternativas pelo conjunto total de indícios e dados e fatos analisados isolada e comparativamente no decorrer da investigação.

6.3 Nota sobre os critérios de classificação de rendimento por faixas de classe econômica

Pôde-se observar pelas análises feitas na tese que, levando-se em conta as necessidades mínimas básicas concretas para um ser humano viver com qualidade, incluindo trabalho digno²⁴⁰ e renda, quanto aos instrumentos usados para medir o que seria Classe Econômica Média, tanto por parte do Governo Federal²⁴¹ quanto por parte de entidades privadas²⁴², ocorre, entende-se, uma subestimação em Reais da faixa de renda adequada para determinação de dada classe econômica, o que provoca uma superestimação do número real de sujeitos constantes em cada uma dessas faixas. Observou-se isso porque os valores que determinam cada faixa de renda por classe econômica são muito baixos para suprir as necessidades mínimas de vivência do trabalhador, o que denota que essas classificações de classe econômica têm caráter meramente estatístico para ação de governo em políticas públicas, ou caráter político eleitoral, simplesmente, não alcançando o mínimo de suprimento das reais necessidades do trabalhador. Certamente, excluído do cálculo qualquer item de luxo ou realmente supérfluo.

6.4 Os objetivos específicos, hipóteses e sub-questões sob o prisma das variáveis analisadas

Variáveis (questões dos instrumentos de pesquisa) simples e compostas foram avaliadas, inclusive em analogia com outras variáveis, com vistas a testar a primeira e a segunda hipóteses, para o alcance dos objetivos específicos e para o estabelecimento de respostas à questão e às sub-questões de investigação: dentre as mais importantes das variáveis analisadas, pode-se citar algumas e os resultados encontrados (maiores informações, ver capítulo de resultados):

A) Percurso ocupacional: Relação área de trabalho X área de formação recebida

- nesta variável, diplomados e evadidos assumem posições opostas, onde para 58,3%

²⁴⁰ "Em 1999 a OIT formalizou o conceito de trabalho decente como uma síntese da sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas. O Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT (o respeito aos direitos no trabalho, a promoção do emprego, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social), e condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável" (OIT, 2012, p.5).

²⁴¹ (BRASIL, FAQ, 2012).

²⁴² (CRITÉRIO BRASIL, 2013).

dos evadidos sua área de trabalho atual não tem qualquer relação com a área de formação recebida parcialmente no curso técnico, contra 31,3% que responderam haver razoável, muita e total relação entre essas referidas áreas. Já para os diplomados, 64,5% dos sujeitos afirmaram que sua área de trabalho atual era razoável, muito ou totalmente afinada com sua formação técnica recebida na escola, contra 27,4% que não viam nenhuma relação entre as áreas citadas. Pesquisa anterior²⁴³ usada como dado comparativo indicou a mesma tendência. Quanto a ambas as hipóteses, essa variável foi entendida como indício de aceitação das hipóteses alternativas. A análise dessas variáveis também buscava responder à sexta subquestão de investigação que indagava exatamente sobre natureza estatística dessa relação.

B) Percurso ocupacional: Vínculo empregatício na atualidade - Dentre os respondentes evadidos, 53,1% dos respondentes afirmaram que estão empregados com carteira assinada, 13,1% atuam como funcionários públicos, 8,5% como autônomos, 7,3% como empregados sem carteira assinada, 13,4% responderam outros tipos de contratos (temporário, estagiário, outro). O nível de empreendedorismo é baixo, 4,6% dos diplomados são proprietários de empresas, indicando ainda uma falta de condições de background econômico e de capital cultural e social para formação de novas empresas a partir da iniciativa de jovens técnicos formados. Esse dado é um indício de que, diferentemente do que ocorria na Itália nas décadas de 1950 a 1970, os jovens evadidos no Brasil têm baixo potencial de empreendedorismo, quer por iniciativa própria, quer por falta conhecida de apoio estatal e paraestatal (com suporte técnico-científico) para formação de novas empresas.

No caso dos diplomados, 68,8% dos respondentes afirmaram que estão empregados com carteira assinada, 9,8% como empregados sem carteira assinada e 21,4% responderam outros tipos de contratos (temporário, estagiário, outro).

Com respeito à primeira hipótese e comparando os percentuais de vínculos empregatícios de evadidos e diplomados, e, levando-se em conta a estabilidade maior da carteira assinada no sistema ocupacional brasileiro, que é ainda bastante regulado pela Consolidação das Leis do Trabalho, pode-se dizer que os dados acima indicam um empate no padrão de qualidade da situação ocupacional por critério de contrato de trabalho entre diplomados e evadidos, com aqueles possuindo uma pequena vantagem: 68,8% dos diplomados com emprego relativamente estável (inclusive o percentual da notória estabilidade no emprego público no Brasil), contra 66,2%, no caso de evadidos. (não se pode dizer que a diferença é significativa, ainda que 21,4% de diplomados

²⁴³ Dados de estudo anterior usados para estabelecimento de analogias (MEC, 2009).

responderam outros contratos, dentre os quais uma percentagem é funcionários públicos estáveis ocupacionalmente).

C) Percurso ocupacional: Relação trabalho X estudo - Nessas variáveis tem-se que 35,5% e 30,9% dos evadidos estão "apenas trabalhando" ou "trabalhando e estudando", respectivamente. Dentre eles, 26,5% estão "apenas estudando", sendo que 7,5% "não trabalham nem estudam".

No caso dos diplomados, 30,4% e 43,1% estão "apenas trabalhando" ou "trabalhando e estudando", respectivamente. Dentre eles, 21% estão "apenas estudando", sendo que 5,1% "não trabalham nem estudam".

É importante frisar o perfil de trabalhador destes sujeitos: 73,5% dos diplomados e 66,4% dos evadidos "apenas trabalham" ou "trabalham e estudam", logo, estão inseridos no mercado de trabalho, conformando um indício de que o trabalho e a renda dele auferida é muito importante para sua carreira acadêmica e profissional.

Estes dados conjugados são adotados nesta pesquisa de doutorado como mais um conjunto de indícios que apontam para a confirmação da segunda hipótese alternativa que afirma que os sujeitos das duas amostras desta tese são trabalhadores de baixa renda, como visto acima, e que necessitam em sua maioria, além de continuar estudos, trabalhar para seu próprio sustento em famílias de classe econômica baixa (como indicado também anteriormente).

D) Percurso ocupacional: Carga horária semanal de trabalho atual - A maioria dos evadidos, cerca de 68,2% trabalha 40h semanais ou mais. Esta carga horária extensa de trabalho tem uma interseção parcial nos 30,9 pontos percentuais de evadidos que trabalham e estudam simultaneamente. Um dado comparativo interno à amostra de evadidos desta tese, é que esta carga horária de mais de 40h semanais para 68,2% dos respondentes evadidos tem relação direta com seu tipo de contrato de trabalho mais estável, porém também mais rígido, que é o de carteira assinada, onde estão alocados 66,2% dos respondentes evadidos: soma-se ao peso da carga horária semanal de trabalho o peso das obrigações do empregado de carteira assinada.

No caso dos diplomados, a situação de carga horária (CH) de trabalho é ainda mais pesada, onde 75,6% trabalha 40h semanais ou mais. Este percentual (CH) tem também uma interseção parcial nos 43,1% de diplomados que trabalham e estudam simultaneamente. Outro dado comparativo interno à amostra de diplomado desta tese, é que esta carga horária de mais de 40h semanais para 75,6% dos respondentes

diplomados está ligada a um tipo de contrato de trabalho mais estável, mas também mais rígido, que é o de carteira assinada, onde estão alocados 68,8% dos respondentes da amostra de diplomados: novamente aqui, soma-se o peso da carga horária semanal de trabalho ao peso das obrigações do empregado de carteira assinada.

Estes dados são tomados nesta tese de doutorado como indícios de aceitação de ambas as hipóteses alternativas expostas neste trabalho.

E) Percorso escolar: Escolaridade progressa do aluno no EF e no EM - 78% e 82,6% dos sujeitos evadidos e diplomados, respectivamente, responderam que cursaram o ensino fundamental "somente em escolas públicas". Outros 6,9% de evadidos e 4,8%, de diplomados cursaram "a maior parte" em escolas públicas. Somente 8,6% e 9,3% de evadidos e diplomados, respectivamente, cursaram o Ensino Fundamental "somente" em escola particular".

Comparativamente, pode-se observar que o perfil de evadidos e de diplomados é semelhante na origem educacional progressa no Ensino Fundamental.

Estes dados são indícios fortes de background econômico e educacional baixos, sendo que se configuram em fortes indícios de que essas amostras advêm de classes populares e não de estratos econômicos mais elevados. Aponta, pois, para a confirmação da segunda hipótese alternativa.

No ensino médio, 79,5% e 88,4% (evadidos e diplomados) responderam ter cursado "somente em escolas públicas", sendo que 7,1% e 2,8% deles, respectivamente, cursaram esse nível de ensino em sua "maior parte" em escolas públicas.

Esses dados contradizem taxativamente as afirmações de que o ensino técnico da Rede Federal de EPT é elitista²⁴⁴, confirmando, por esse ângulo de background educacional no Ensino Fundamental e Médio, a segunda hipótese alternativa desta tese de doutorado, a saber, de que os alunos das amostras deste estudo são em sua maioria têm sua origem em níveis de NSE mais baixos, sendo oriundos de escolas públicas e gratuitas.

Outro dado estatístico que desmistificou a ideia de elitismo nas matrículas na RFEP adveio do comportamento das taxas de **escolaridade dos pais na época do abandono**. Nesse sentido, observou-se que 47,7% dos pais e 42,6% das mães dos

²⁴⁴ Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

evadidos (52,5% dos pais e 46,1 das mães de diplomados) tinham escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental.

Somente 8,6% dos pais e 11,3% das mães de evadidos alcançaram o nível superior completo.

Dentre os respondentes diplomados, apenas 5,3% dos pais e 9,5% das mães detinham formação superior na época da conclusão do curso técnico de seu filho. Este é outro forte indício de confirmação da segunda hipótese alternativa desta tese.

Percurso escolar: Escolaridade atual do aluno - nesta variável pôde-se observar que a situação escolar de diplomados na atualidade é mais bem posicionada que a dos evadidos, em todos os níveis de ensino, tanto nas duas amostras desta tese de doutorado, quanto no comparativo com pesquisa²⁴⁵ anterior. Eles indicam uma propensão maior aos estudos dos alunos diplomados, em especial, aqueles que estão na condição atual de "ensino superior incompleto". Esses dados apontam na direção da confirmação das duas hipóteses alternativas apresentadas nesta tese de doutorado.

Dentre os evadidos e diplomados, 43,7% e 52,9%, respectivamente, responderam que na atualidade (2011) detinham o Ensino Superior incompleto, sendo que 7,1 e 13,3% deles apresentaram-se como detentores de formação superior completa.

F) Percurso escolar: pós-abandono/conclusão do ensino técnico - Ao analisar as questões de percurso escolar de evadidos/diplomados, pôde-se afirmar que 23,7% dos evadidos concluiu o Ensino Médio, 20% foi fazer um curso superior e 16,8% não voltaram mais aos estudos. 25,5% responderam "fui fazer outra" atividade, provavelmente trabalhar ou alguma ocupação alternativa.

No caso dos diplomados, 55,8% deles foram fazer curso superior e 19,3% não voltaram mais aos estudos. 5,4% foram fazer outro curso técnico. O primeiro e o último estrato juntos equivalem a 61,2% do total de respondentes diplomados da amostra que retornaram aos estudos após concluir o primeiro curso técnico de nível médio.

Estes dados indicam que para os alunos diplomados em cursos técnicos, quer em Minas Gerais, quer no Brasil²⁴⁶, existe uma grande necessidade de se continuar os estudos, possivelmente sob a pré-concepção de que um maior nível de formação escolar produziria maior grau de empregabilidade²⁴⁷ para esses sujeitos.

²⁴⁵ Dados de estudo anterior usados para estabelecimento de analogias (MEC, 2009).

²⁴⁶ Dados de estudo anterior usados para estabelecimento de analogias (MEC, 2009).

²⁴⁷ Teoria do capital humano.

Quando comparados esses dados com os dados referentes ao vínculo empregatício (onde 66,2% e 68,8% dos evadidos e diplomados possuem carteira assinada, respectivamente) e aos dados de relação área de trabalho X área de formação (onde 51,3% e 64,5% dos evadidos e diplomados trabalham em área razoável, muito ou totalmente relacionada com a formação recebida, respectivamente), pôde-se afirmar que uma parte importante dos 55,8% de diplomados que fazem curso superior também trabalham em área correlata à sua formação técnica.

Quanto a uma das hipóteses de pesquisa, estes dados indicam que ao buscar ampliar suas condições de formação e de empregabilidade, os egressos diplomados estão potencialmente em melhores condições ocupacionais que os evadidos. Aspecto que tende a confirmar a primeira hipótese alternativa sobre sua melhor situação ocupacional comparada com a dos evadidos.

Quanto aos demais objetivos de pesquisa, o **segundo objetivo da tese** não pôde ser alcançado porque faltaram elementos fundamentais para a consecução do cálculo das taxas de abandono e conclusão escolares na Rede Federal de Educação Profissional, a partir de dados de fontes primárias (questionários e bancos de dados das escolas técnicas investigadas, bem como dados oficiais em bancos estatísticos institucionais, como o do INEP, por exemplo). Não obstante, esse objetivo foi posposto para pesquisas posteriores, sendo que, na tese, foram apontados elementos faltantes e dificuldades presentemente encontradas para se proceder a esses cálculos.

Estimativas oficiais de taxas de abandono e de conclusão escolares foram acrescentadas ao texto da tese, indicando que taxas elevadas de abandono escolar, como por exemplo, 18,9%²⁴⁸ para o curso subsequente nas IFES da RFEP, por exemplo, têm comprometido grandemente a eficiência e a eficácia da Rede Federal de Educação Profissional no país. Na União Européia, por exemplo, comunidade que possui dados infinitamente mais precisos sobre abandono que o Brasil, estabeleceu uma meta máxima de abandono escolar precoce de 10%, até 2020, para todos os países do bloco. Uma meta ousada, principalmente por causa da atual crise que a UE enfrenta, mas que merece ser acompanhada no terreno pelas ações políticas e públicas no Brasil. A primeira subquestão, neste sentido, foi apenas parcialmente respondida, a partir de dados de fontes secundárias, não primárias como era o planejamento original.

Quanto ao **objetivo terceiro da tese**, o da relação entre a área de formação técnica de nível médio escolhida pelo jovem, de um lado, e a área profissional de

²⁴⁸ TCU (2012).

inserção no mundo do trabalho e sua respectiva situação ocupacional, por outro, os dados de pesquisas demonstraram que 58,3% dos evadidos não trabalham na atualidade em sua área de formação técnica parcialmente recebida, sendo que, 31,3% deles trabalham em áreas razoável, muito ou totalmente relacionadas com o curso técnico escolhido.

A situação se inverte, no caso dos diplomados, onde 54,3% dos sujeitos afirmaram que sua área de trabalho atual era muito ou totalmente afinada com a formação técnica recebida na escola, contra 27,4% que não viam nenhuma relação entre as áreas citadas. No total, 64,5% dos diplomados responderam que havia razoável, muito ou total relação entre sua área de trabalho atual e a formação recebida em seu curso técnico.

6.5 Hierarquias de motivos de escolha, abandono e conclusão escolares

No **quarto objetivo**, referente às subquestões quatro e cinco, buscou-se estabelecer hierarquias de fatores que motivavam a escolha, o abandono escolar e a conclusão de um curso técnico na RFEP e sua relação com a situação ocupacional destes respondentes, em especial, as áreas em que estavam circunscritos os fatores (trabalho, escola, família etc.).

Ao se proceder a uma análise descritiva dos dados, observou-se que, para o grupo de evadidos, no fator **trabalho**, **46,3%** dos respondentes afirmaram que o subfator **possibilidade de melhorar no trabalho ou na profissão escolhida** influenciou (muito e totalmente) sua decisão de escolher o curso do qual abandonaram posteriormente.

Quando se buscou verificar o peso da **valorização da profissão no mercado de trabalho** como fator de decisão de escolher um curso técnico, a taxa equivaleu a **45,5%** dos evadidos.

A influência do subfator **possibilidade de ter um bom salário** foi decisiva para **44,7%** dos sujeitos na escolha do curso.

A **facilidade dos alunos formados nesse curso para conseguirem emprego** foi determinante para **31,9%** dos respondentes evadidos.

No caso do subfator **Mudança de emprego/carreira**, a taxa de influência sobre a decisão de escolher o curso técnico alcançou **34,2%** dos respondentes.

Por fim, o subfator **exigência da empresa que trabalha(va)** não se apresentou como decisivo para a escolha do curso técnico por parte do evadido, onde apenas **15,6%** deles tomaram suas decisões baseadas neste fator.

Já no caso dos motivos de abandono escolar pôde-se identificar que, dentre os três primeiros fatores associados ao abandono, o primeiro, "Conciliar trabalho e estudo", guardou forte relação estatística como motivo de abandono, sendo escolhido como o principal elemento decisório²⁴⁹.

Segundo o modelo de desempenho estudantil²⁵⁰, esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, comportamentos (dentro e fora da escola), emprego/trabalho, onde pelas cargas fatorias, a decisão do aluno vinculada especialmente a questões de aquisição de (maior) renda, se apresenta nas fatorias como "necessidades ocupacionais, de trabalho e/ou profissionais, sendo determinante para a tomada de decisão de abandonar o curso. A centralidade do trabalho nessa decisão pareceu ser mais vinculada ao *reino ou ao universo da necessidade* de trabalho e renda, na concepção de Karl Marx²⁵¹, do que uma decisão do respondente de evadir-se por motivos mais elevados como os de realização profissional ou emancipação pessoal, ligados por aquele autor ao *reino da liberdade*.

O segundo fator mais expressivo como motivo de abandono, foi o Fator 2 – "Desinteresse do aluno por profissão/curso". Segundo o modelo de desempenho estudantil, esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, comportamentos (dentro e fora da escola), engajamento, onde, pelas cargas fatorias, a decisão do aluno de abandonar seu curso tem vinculação com fatores vinculados ao não envolvimento com a área profissional ou eixo tecnológico do curso, conduzindo o aluno a abandoná-lo. Também o fator curso e/ou o conteúdo do curso técnico tiveram aqui um papel um pouco menor, mas também importante.

Por fim, o motivo fator 3 – "Opção por curso superior" foi a terceira razão de abandono mais alegada, no caso. Segundo o modelo de desempenho estudantil, esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, fator performance ou desempenho educacional, subfator objetivos ou resultado educacional e realização escolar, onde as cargas fatorias indicaram que a decisão do aluno foi motivada pela possibilidade de fazer o curso superior.

Nos resultados desta tese, os motivos de abandono escolar acima citados, bem como outros, foram comparados com fatores de abandono encontrados em estudos²⁵²

²⁴⁹ Sen (2000).

²⁵⁰ Rumberger & Lim (2008).

²⁵¹ Marx (1985).

²⁵² Rumberger & Lim (2008); Neri (2009) e Soares (2010).

amostrais anteriores na busca de tentar melhor compreender as razões motivadoras por detrás do comportamento manifesto de abandono escolar.

Como um último aspecto sobre motivos de abandono que se destacou, pôde-se notar que o terceiro e o quarto fator motivador de abandono foram também individuais: **Opção por curso superior** e **Excesso de matérias/conteúdo**. Todos os quatro últimos foram fatores institucionais e que se apresentaram com pesos bem menores como elementos de influência na decisão de abandonar o curso técnico.

Quanto aos motivos de conclusão, os três principais fatores que motivaram a decisão do respondente diplomado são, pela ordem de importância, **Qualidade da escola, Interesse na profissão/curso e Qualidade dos professores**. O primeiro e o terceiro fatores têm caráter institucional, segundo o Modelo de Desempenho Estudantil usado como elemento de classificação de fatores. O segundo fator motivador de conclusão escolar se enquadra na perspectiva individual de comportamento estudantil voltado para a vida profissional e para o trabalho no referido modelo.

O fator **Qualidade da escola**, como principal fator motivador de conclusão escolar, indicou a direção da importância de se prover para a comunidade acadêmica escolas que forneçam todos os recursos adequados ao trabalho pedagógico docente, discente e técnico-administrativo, na concepção defendida por vários autores no Brasil e no exterior²⁵³. O ponto central nessa concepção é de que a escola, e não apenas o indivíduo, faz a diferença na eficiência e na eficácia escolares.

O doutorando entende que o caminho para a qualidade na escola não passa por "empurrar" o aluno para as séries seguintes de seu curso, mas sim, depende da congruência bem gerida de três grandes elementos: **administração disciplinada e responsável** de todos os recursos materiais e de pessoal no âmbito educacional e escolar; busca incessante de melhoria da **qualidade e da fiscalização** tanto sobre gestores, quanto sobre os demais sujeitos foco da administração; e, por fim, **pesados investimentos financeiros** rigorosamente investidos com foco no alcance dos objetivos fins da instituição escolar.

Entende-se, pois, que a conjugação de gestão responsável, qualidade/ fiscalização e recursos financeiros acessíveis tendem a criar as condições adequadas para que se garanta a eficiência e a eficácia escolares no Brasil. Na atualidade, no Brasil, ainda é comum identificar-se o contrário desses três elementos em atuação: no lugar de gestão

²⁵³ Nigel & Brooks (2005).

responsável, corrupção e desperdício; no lugar de qualidade e fiscalização, desleixo, precariedade e falta de acompanhamento da atividade acadêmica como um todo; no lugar de investimentos financeiros pesados, corte de recursos acadêmicos e de apoio educacional aos docentes, discentes e técnicos administrativos na escola.

O segundo fator mais importante identificado na decisão de concluir o curso técnico foi o fator **interesse na profissão/curso** técnico. Este fator foi entendido como tendo relação com o trabalho e a vida ocupacional do respondente, com foco em seus interesses profissionais e **vinculação com o desenvolvimento de uma ocupação profissional realizadora**. Um aspecto secundário que pareceu tê-lo motivado a decidir concluir o curso técnico está ligado ao engajamento, motivado por sua percepção de qualidade do "Curso e Conteúdo". Nesse ponto, deve-se destacar a importância da centralidade do trabalho como elemento de influência essencial no processo de tomada de decisões dos alunos, especialmente no campo vocacional, como é o caso²⁵⁴.

O terceiro fator determinante na decisão do aluno de concluir seu curso foi outro fator institucional, vinculado às relações sociais positivas na escola com **professores qualificados** e competentes. O elemento qualidade, novamente ficou em destaque, o que pode indicar que os alunos da Educação Profissional estão atentos ao fato de que um curso e uma escola com qualidade é um caminho apropriado para alcançar a meta de seu desenvolvimento profissional e ocupacional: o papel da escola no estabelecimento de uma carreira profissional solidamente embasada em termos teórico-práticos. O fator 3 também indicou a importância de um bom clima escolar como elemento determinante na conclusão de um curso técnico: a saber, a boa relação professor aluno.

Dos seis primeiros fatores, cinco foram classificados como vinculados aos subfatores **recursos** e **trabalho**. Esse fato realçou a importância para esses jovens de baixa renda de conseguirem melhorar sua condição financeira e alcançarem a realização profissional. O que torna esse conjunto de elementos, vinculado ao trabalho e à renda como centrais, como importantes fatores de decisão por concluir o curso profissional.

Notou-se que as questões relacionadas a trabalho e ocupação futuras (realização profissional e ocupacional) motivaram bastante esses técnicos a concluírem seus cursos, tanto no segundo fator quanto no sexto mais importante. Isso pareceu indicar a importância e centralidade do trabalho, bem como para a necessidade de melhoria do nível socioeconômico dos alunos, fatores 4 e 5, como elementos motivadores para a permanência e conclusão escolares²⁵⁵.

²⁵⁴ (GRAMSCI, 1999; DORE SOARES, 2000; 2011; SOUZA JÚNIOR & LAUDARES, 2011).

²⁵⁵ Rumberger & Lim (2008).

Também nesta tese foi possível analisar os motivos de escolha²⁵⁶ de um curso técnico para o caso do grupo de evadidos.

Todas as questões dessa fatorial foram reduzidas a dois fatores centrais e motivos de escolha de curso técnico centrais. Pela ordem de importância, primeiro, o Fator 1 – **Gratuidade e qualidade do curso da RFEP**, e o Fator 2 – **Boas expectativas de salário/profissão**.

Pôde-se observar que estes dois únicos e principais fatores que mais influenciaram os sujeitos a escolher seus cursos técnicos estavam relacionados aos fatores e subfatores escola/estrutura e atitudes/objetivos dos respondentes evadidos, respectivamente, no Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil²⁵⁷ usado na tese como um dos elementos de dimensão e de análise.

A questão do fator **Gratuidade e qualidade do curso da RFEP** ter sido o primeiro e determinante fator a influenciar a escolha do curso técnico do qual o evadido posteriormente abandonaria, permitiu argumentar que este fator guarda relação com o *background* de origem, social e econômico destes sujeitos evadidos, os quais tomam como prioridade de decisão por um curso, sua gratuidade. Esse fato conduziu à conclusão de que se tratava de jovens de baixa renda e oriundos de classes econômicas populares.

O segundo principal motivo de escolha do curso reforçou essa conclusão, na medida em que a segunda razão de seleção do curso técnico foi diretamente vinculada às expectativas do sujeito que escolhe (futuro evadido) de melhorar de renda salarial e de conseguir uma boa colocação no mundo do trabalho: uma boa e rentável ocupação profissional.

Estes resultados e essas conclusões foram importantes na tese porque se constituíram em novos indícios de que estes sujeitos da amostra de evadidos são oriundos de classes populares e não de uma elite dominante e rica que visualizaria na RFEP um trampolim para alcançar outros objetivos, como por exemplo, o fazer o Ensino Superior, e não o auferir uma formação técnica de escolaridade média.

Essas conclusões foram indícios importantes de rejeição da segunda hipótese nula e de aceitação da segunda hipótese alternativa que relata da situação de baixo nível socioeconômico destes jovens evadidos e de sua necessidade de se inscrever em cursos de qualidade, mas que sejam públicos e gratuitos, uma vez que não têm como pagar por cursos privados.

²⁵⁶ (SEN, 2000).

²⁵⁷ Rumberger & Lim (2008).

Mais uma vez ficou patente a importância do trabalho (e da ocupação profissional) como elemento central na vida do indivíduo, ainda que seja no *reino da necessidade* (MARX, 1985) e nos primórdios de sua transição da adolescência para a escola profissional ou da escola técnica de Nível Médio para o mundo do trabalho.

Um ponto fundamental pôde ser frisado: no campo das políticas públicas, urge prover o suprimento das necessidades fundamentais destes jovens, aqui investigados, bem como de outras centenas de milhões deles, e prover-lhes o que é de direito pela carta da Organização das Nações Unidas e pelo conceito de *trabalho decente* da Organização Internacional do Trabalho²⁵⁸.

Na tese, foi possível ainda analisar os motivos que levaram os diplomados a não fazerem um curso de Nível Superior.

- Dentre os fatores associados à decisão de não fazer um Curso Superior após concluir o Curso Técnico de Nível Médio na RFEP, quanto à transição educacional escola-escola dos diplomados, identificou-se que, quanto aos fatores vinculados ao trabalho, 53,8% dos diplomados responderam que a "Falta de condições financeiras" influenciaram muito ou totalmente a sua decisão de não fazer o Ensino Superior após concluir o curso técnico; 29,4% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco nesse sentido.
- Para 56,7% dos diplomados a "Dificuldade de conciliar trabalho e estudo" influenciou muito ou totalmente a sua decisão de não fazer o Ensino Superior após concluir o curso técnico; 29,2% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco.
- A "Falta de instituição de ensino superior próxima do trabalho ou de onde mora" foi o fator associado que influenciou muito ou totalmente 26,6% dos diplomados respondentes em sua decisão de não fazer o Ensino Superior após a conclusão do curso técnico; 59,2% afirmaram que esse fator não os influenciou ou influenciou pouco nesse sentido.
- Dentre os fatores não ligados ao trabalho nessa questão, observou-se que para 23,9% dos respondentes diplomados os "cuidados com os filhos e/ou com a casa" influenciaram muito (totalmente) a decisão de não fazer o Ensino Superior: 70,3% responderam que esse fator influenciou pouco, ou não influenciou, sua decisão de não ir ao Ensino Superior.

²⁵⁸ OIT (2012).

- "Imprevistos", "desejo familiar por determinado curso superior", "gravidez própria ou da namorada/esposa" do estudante, "falta de interesse", são todos fatores que influenciaram pouco, ou não influenciaram, a decisão do diplomado de não ir ao Ensino Superior.

Ao analisar os dois primeiros resultados referentes aos motivos que levaram os diplomados a não fazerem um curso de Nível Superior, pôde-se observar, mais uma vez, a importância de elementos vinculados ao trabalho, à ocupação e à renda (presentes) como fatores (des) motivadores no campo da tomada de decisões.

Quanto ao **quinto objetivo da tese** de doutorado, o identificar (novas) metodologias qualitativas e estatísticas aplicáveis à análise e identificação dos fatores mais relevantes para a investigação sobre permanência, abandono e conclusão escolares, pode-se identificar na tese a contribuição importante de alguns autores:

Entende-se que o **Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio**²⁵⁹ pode ser um instrumento técnico útil às pesquisas futuras sobre fluxo escolar e percurso ou transição escola-escola, escola-trabalho. A utilização deste modelo na tese, permitiu o adotar uma visão mais panorâmica sobre o objeto de tese, de um lado, e mais "unitária", por outro, ao viabilizar uma forma de colocar em diálogo várias perspectivas no campo dos fatores de desempenho escolar: perspectivas individual e institucional; fatores associados: ligados ao desempenho; ao comportamento do aluno; a suas atitudes; ao *background*; à família; à escola; à comunidade. Subfatores associados: rendimento acadêmico; persistência educacional; progressão escolar; realização educacional, sucessivamente. Entende-se que esse método de abordagem, havendo interesse pode produzir resultados expressivos e interessantes.

Outra contribuição importante são os estudos de Soares²⁶⁰ e equipe, no CAEd/UFJF, dentro da Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE) que deu grandes contribuições para a parte da discussão técnica realizada nesta tese. O uso do modelo estatístico logito²⁶¹, feito por esta equipe, demonstrou-se bastante interessante e merece uma avaliação mais detalhada, não só da parte deste doutorando, mas também de toda a equipe do Observatório da Educação 2010 (Projeto OBEDUC - CAPES n.89).

²⁵⁹ Rumberger & Lim (2008).

²⁶⁰ Soares (2010).

²⁶¹ Modelo estatístico logito é uma técnica de regressão logística que faz uso de variáveis dependentes binárias. Em análise multivariada (que correlacionam duas ou mais variáveis), este é um dos modelos possíveis de serem usados, juntamente com o probit e a probabilidade linear.

O modelo logito demonstrou ser um instrumento rigoroso, e, ao mesmo tempo didático, ao servir aos usos de análise, interpretação e divulgação de resultados estatísticos.

Ainda sobre técnicas de pesquisa estatística, quer se dar destaque e sugerir à equipe OBEDUC 2010 os seguintes instrumentos de pesquisa e auxiliares de análise: modelo de regressão hierárquico ou modelos multiníveis²⁶², inclusive usado pelo pesquisador do CAEd²⁶³, por exemplo. O Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional²⁶⁴ da Universidade Federal de Minas Gerais tem usado também o modelo de regressão hierárquico logístico longitudinal.

Especificamente nesta tese de doutorado, no caso do estabelecimento das hierarquias de motivos de escolha, abandono e conclusão de curso técnico, acedeu-se a uma nova forma de tratamento de dados onde foi promovida a articulação entre fatores obtidos com uma análise fatorial (rotação varimax), com a estimativa da média de pessoas que estão "cobertas" por ele, ou seja, envolvidas na resposta dos itens constitutivos. Com este recurso, conseguiu-se estabelecer com alguma precisão a hierarquia de fatores. Os que afetam um número maior de pessoas ficaram classificados acima na hierarquia. Com isso evitou-se classificar os fatores pelo percentual de variância explicado por eles.

A partir da pesquisa de estado da arte sobre desempenho escolar, pôde-se levantar, a partir da longa experiência norte-americana em estatística²⁶⁵, um sem número de técnicas e modelos estatísticos, os quais estão listados em quadro no capítulo de resultados.

Quanto ao **sexto e último objetivo específico**, entendeu-se possível identificar na literatura nacional ou internacional um modelo teórico abrangente e que permitisse fazer ou propor a inter-relação coerente entre os fatores associados à permanência escolar, ao abandono e à conclusão escolares e que servisse de base, ponto de referência e de enquadre (*framework*) para o aprofundamento teórico-empírico desta e de pesquisas futuras, tanto quantitativas quanto qualitativas: o modelo encontrado foi o **Modelo Conceitual de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio:**

²⁶² Modelo de regressão hierárquico ou modelo multinível. Segundo Gonçalves, Rios-Neto, César (2011), "a partir da implementação do Sistema de Avaliação para Educação Básica (SAEB) em 1990, cresceu substancialmente o número de estudos visando analisar o desempenho dos alunos matriculados no ensino fundamental. Grande parte destes estudos tem utilizado a metodologia dos modelos de regressão hierárquicos, em geral considerados mais apropriados para a análise dos fatores determinantes do desempenho escolar, dada a estrutura hierárquica dos dados educacionais" (GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2011, p.5).

²⁶³ Soares & Mendonça (2003).

²⁶⁴ (CEDEPLAR/UFMG).

²⁶⁵ Rumberger & Lim (2008).

Permanência, Abandono e Conclusão Escolares²⁶⁶, o qual se entende constituir-se em um modelo ou instrumento útil para esta ou futuras pesquisas.

6.6 Limitações da presente investigação de doutorado

Essa investigação de doutorado apresenta algumas limitações que merecem destaque. Suas análises, resultados e conclusões dizem respeito a um público específico da Educação Média no Brasil: o estudante do Ensino Médio Profissional da Rede Federal de Educação Vocacional, quase 200.000 estudantes na atualidade.

Nesse sentido, as considerações aqui feitas podem não ser aplicáveis ou generalizáveis para todo o Ensino Médio regular do Estado de Minas Gerais ou do país: em torno de nove milhões de alunos. A Rede Federal de Educação Profissional apresenta algumas características *sui generis* que merecem ser consideradas para estabelecer o exato lugar de cada uma das contribuições desta tese para a comunidade científica: é uma rede centenária, de grande qualidade no quesito ensino-aprendizagem teórico-prático, e, por fim, de pequena dimensão, em termos de matrículas, em relação ao universo do ensino secundário no Brasil. Todos esses elementos conferem à Rede Federal de Educação Profissional um lugar específico no quadro do ensino secundário no Brasil: fato que deve ser considerado no caso de futuras comparações ou generalizações.

Afirma-se aqui, pois, que generalizações dos resultados desta tese de doutorado são perfeitamente extensíveis à população total da Rede Federal de Educação Profissional, tanto no Estado de Minas Gerais quanto na população N desta rede referida no Brasil. Um cuidado adicional deve ser adotado, entretanto, no que cabe a outras generalizações principalmente para o restante do Ensino Médio no Brasil em quaisquer de suas outras redes de ensino.

Por fim, como uma última limitação, esses estudantes egressos analisados apresentam uma média de idade superior àquela identificada para o secundário não profissional. Nestes termos, é prudente considerar o fator concreto de provável maior maturidade ou engajamento profissional maior desses egressos em relação aos seus pares da educação secundária geral.

²⁶⁶ Rumberger & Lim (2008).

6.7 Sugestões para novos trabalhos de investigação científica: dados de interesse de agentes do poder público, setor privado, docentes e discentes

Como sugestão de novos trabalhos, foi identificada durante a construção da presente tese a necessidade de iniciar e/ou aprofundar estudos nos seguintes campos:

Sugere-se proceder, em estudos posteriores, ao cálculo das taxas de abandono e conclusão escolares a partir dos dados primários nesta tese analisados: contribuições para o alcance desse objetivo são listadas no capítulo de pesquisa de estado da arte e no de resultados;

Existe a necessidade também de se analisar as causas específicas e explicativas da distorção idade série identificadas nas amostras de evadidos e diplomados por esta tese de doutorado. Faz-se necessário indagar dos mesmos sujeitos de pesquisa a causa específica de seu atraso escolar em anos (se por repetência, abandono, problemas de transferência, doenças etc.).

Doutro ponto de vista, há necessidade igualmente de se fazer estudos sobre técnicas e métodos de estabelecimento de um banco de dados robusto, confiável e longitudinal sobre abandono e conclusão escolares, tanto em nível municipal e estadual, quanto federal no Brasil;

Para tanto, seriam importantes estudos que analisem formas de desenvolvimento de um software que gerencie um banco de dados longitudinal para controle de todos os fatores de fluxo escolar e que permita o controle dos mesmos por meio de uma abordagem de investigação tanto transversal quanto longitudinal nos seguintes campos do Ensino Médio (Profissional): desempenho geral, matrícula, permanência, repetência, abandono, conclusão, dentre outros;

Outro campo de investigação que se abriu, mas que não pôde ser desenvolvido pelo presente trabalho, diz respeito à classificação de ocupações na Rede Federal de Educação Profissional: faz-se necessário pesquisar, por meio de survey específico, as nomenclaturas das ocupações profissionais na Rede Federal, de acordo com índices nacionais e internacionais de ocupação e estratificação sociais nesta tese apresentados.

Faz-se necessário investigar a situação ocupacional de egressos da RFEP e de outros atores em diferentes situações: situação ocupacional dos que apenas adquiriram o certificado de Ensino Médio nesta rede; a situação ocupacional do que receberam seu diploma de técnico versus aqueles que não o receberam, ainda que pudessem fazê-lo;

situação ocupacional de docentes e de técnico-administrativos na RFEP; o problema da situação ocupacional do ponto de vista do sofrimento docente, discente e técnico-administrativo; o problema da situação ocupacional de agentes da RFEP em relação ao grave problema do assédio moral e do *bullying*.

Faz-se necessário ainda aprofundar os estudos sobre as possibilidades de utilização e limites das contribuições do Modelo de Desempenho Escolar e Estudantil no Ensino Médio²⁶⁷, enquanto instrumento técnico útil às pesquisas futuras sobre fluxo escolar e percurso ou transição escola-escola, escola-trabalho.

Cabe, da mesma forma, analisar as técnicas e métodos utilizados pela equipe do CAEd²⁶⁸ e agregar suas importantes contribuições sobre os temas de desempenho escolar, em especial, sobre abandono e conclusão escolares na Escola Média.

A partir desta pesquisa e de trabalhos anteriores²⁶⁹ na tese citados, pode-se buscar aquilatar e melhor discernir o papel desempenhado pelo trabalho, pelas necessidades financeiras e pelo nível sócioeconômico (NSE) nas chances de abandono escolar e de conclusão escolares para o Ensino Médio regular (e Profissional) no Estado de Minas Gerais, em pesquisa sobre um só sistema de ensino ou em pesquisa comparada.

Noutra direção, ainda mais proativa, identificou-se durante a construção da tese, a necessidade premente e ainda negligenciada no Brasil de estudos e pesquisas que visem discutir modos de prevenção do abandono e da evasão escolares, tanto no campo das políticas públicas quanto no terreno das ações de gestão e desenvolvimento. Anota-se aqui como bastante válida a proposta da Professora Rosemary Dore Heijmans (DORE SOARES, 2010) de estabelecer uma associação de prevenção da evasão e do abandono escolar no Brasil, no sentido de reunir parceiros, pesquisadores e cooperadores no país e no plano internacional, na busca de alcançar objetivos como prevenção do abandono e da evasão, formulação e estímulo à concretização das atuais e novas políticas públicas na área.

Como novos elementos no campo de pesquisa, no âmbito da RFEP, ocorre um problema grave, dentre outros, que foi identificado recentemente pelo Tribunal de Contas da União²⁷⁰. As escolas técnicas, instituições e a própria Rede Federal de Educação Profissional apresentam problemas de comunicação institucional, em termos de gestão

²⁶⁷ Rumberger & Lim (2008).

²⁶⁸ (SOARES, 2010).

²⁶⁹ Neri (2009) e Soares (2010).

²⁷⁰ Tribunal de Contas da União (TCU, 2011).

de processos, informações e microdados precisos. Tem havido poucos movimentos no sentido de ampliar a comunicação e a integração de esforços escola-escola, escolas-RFEP e vice versa. As escolas e instituições não estão interligadas e integradas em processos que não só poderiam, mas deveriam sê-lo.

As consequências são conhecidas nesse relatório do tribunal, liberado em 2012: altas taxas de evasão escolar, problemas de integração entre ensino, pesquisa e extensão, ausência de parcerias sólidas entre escolas técnicas, assim como entre estas e o setor produtivo.

Nesses termos, fazem-se necessárias novas pesquisas que aprofundem o entendimento sobre esse quadro de baixa eficiência e eficácia organizacionais das escolas e instituições da RFEP, assim como novos estudos que estabeleçam indicadores para tomada de decisão no campo das políticas públicas para a promoção de mudanças nesse quadro. Além desta tese, outros estudos precisam ser feitos para que se possam apreender outras complexas dimensões do problema do abandono e da evasão escolares e os modos de preveni-las.

Já no campo organizacional, vinculado à busca da promoção de um ensino-aprendizagem de alta qualidade na Rede Federal de Educação Profissional, cabem novos estudos quer com foco no desempenho escolar e estudantil²⁷¹, quer na perspectiva da eficiência e da eficácia dos processos de ensino-aprendizagem escolares. Parte-se do pressuposto nesse ponto, de que tanto o indivíduo, quanto a família, a comunidade e a escola importam nos processos de eficiência e na eficácia escolares²⁷².

Do ponto de vista teórico, é necessário ressaltar a importância para esta tese das obras de Antonio Gramsci, Paulo Freire, Dore Soares e Umberto Margiotta, para citar apenas alguns. Ao analisar seus trabalhos, percebeu-se a atualidade de suas obras, além da imensa produtividade e coerência de pensamento que lhes são característicos.

Sugere-se, pois, estudos que investiguem com mais profundidade seus legados e obras para a contemporaneidade, tanto no campo da pesquisa teórica quanto aplicada, na medida em que os mesmos defendem de modo vigoroso, com diferentes nuances conceituais, um só aspecto: uma ação prática, consciente, política, histórica, ética e

²⁷¹ Rumberger & Lim (2008).

²⁷² Nigel & Brooks (2005). Com base nos estudos desses autores, pode-se afirmar que, entre a perspectiva individual e institucional, observa-se que é possível que dois elementos preponderantes, família e escola, tenham um papel muito forte na determinação dos rumos do desempenho escolar estudantil, a saber, não só os fatores individuais, mas também aspectos quali-quantitativos referentes à escola e à família importam na eficiência e na eficácia escolares.

pedagógica no mundo das relações sociais concretas no sentido preciso²⁷³ de transformar a presente realidade por meio da emancipação plena e da ação histórico-crítica do homem.

Quanto ao tema das políticas públicas (educacionais) no Brasil, faz-se nesse ponto algumas sugestões aos legisladores no sentido da urgência da formulação de uma abrangente e agressiva política pública com vistas à elevação dos índices positivos de desempenho escolar na Educação Média (Profissional) no Brasil e que venham a se contrapor às inconcebíveis taxas de abandono, permanência e conclusão escolares que nesta tese foram apresentadas.

Como contribuição, políticas estratégicas, nesta tese expostas, adotadas pela União Européia, bem como ações estratégicas de redução, combate e prevenção do abandono escolar e promoção da conclusão de estudos (na Alemanha, por exemplo), podem ser elementos que contribuem para a solução dos graves problemas educacionais brasileiros nesses campos. Mais pesquisas, pois, se fazem necessárias.

Faz-se necessário, de fato, que os 10% de recursos do PIB brasileiro, previstos²⁷⁴ pelo Governo em programa ousado, sejam integralmente aplicados na educação do país, e que linhas de financiamento sejam liberadas para pesquisas longitudinais que permitam estabelecer bancos de dados e de informações precisas e atualizadas sobre os elementos de fluxo escolar em todos os níveis de ensino, e, em especial, no Ensino Médio (Profissional).

Como últimas considerações, ao retomar o aspecto teórico da pesquisa, espera-se que o presente estudo, as análises feitas e os resultados alcançados nesta tese se configurem em contribuições válidas, baseadas em dados, e que possam subsidiar a tomada de decisão dos diversos grupos sociais e institucionais envolvidos com a formulação e implementação de Políticas Públicas Educacionais no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil. Os dados apresentados nesta tese, entende-se, podem ser de utilidade para as escolas e instituições participantes nesta pesquisa, bem como aos seus agentes escolares, no sentido de orientar suas políticas públicas e pedagógicas de maneira mais embasada, a partir do conhecimento, auferido em fontes primárias, e mais acurado, sobre a situação ocupacional e sobre o perfil dos egressos evadidos e diplomados destas instituições.

²⁷³ O termo "preciso" tanto em sentido etimológico de "exato" quanto de "necessário".

²⁷⁴ PNE (2011-2020).

Noutra perspectiva, faz-se necessário, por fim, destacar a importância de promover o aprofundamento da unidade da formação geral e da formação profissional no Ensino Médio, destacando que essa medida não só promove o indivíduo, mas também é entendida como vital para o desenvolvimento do país, uma vez que ela permite que os jovens formados de modo integral possam desde cedo, a partir de sua criatividade alimentada por formação geral e profissional simultâneas, contribuir com inovações e invenções tanto no campo teórico quanto profissional e da produção.

O preconceito contra a Educação Profissional é contraproducente para o país, em termos de desenvolvimento, e precisa ser combatido com políticas de conscientização públicas, pois uma nação não se desenvolve, em termos políticos, sociais, econômicos e produtivos, sem profissionais formados de modo integral e unitário, em um amplo espectro de atividades, bem como competentes em cada ação na qual se envolvem.

Deve-se destacar que a opção pela dualidade escolar, defendida por autores como Moura Castro²⁷⁵, é, dentro da teoria da Filosofia da Práxis de Antonio Gramsci²⁷⁶ e de Dore Soares²⁷⁷, bem como no entendimento deste doutorando, uma opção que não tem nenhuma justificativa, a não ser no materialismo economicista, na manutenção do governo de poucos e no determinismo fatalista da ideia de separação eterna entre mente e mão.

Entende-se que o conceito e a proposta de hegemonia civil de Antonio Gramsci permitem não apenas pensar nas soluções para os problemas (educacionais) presentes do país, mas também traz em seu bojo um norte, do ponto de vista ontológico, para a libertação do homem e da humanidade das cadeias e grilhões do materialismo economicista, mecanicista, estatista, fatalista e autoritário.

O conceito de hegemonia civil permite ainda dar um sentido presente e futuro mais precisos ao tão importante conceito da centralidade ontológica do trabalho, ao defender um novo tipo de sociedade eminentemente civil e não militarizada ou do tipo "big brother", como é comum nos países do G8 hoje, mas sim, uma sociedade fraterna onde a centralidade do trabalho ético-político possa se estabelecer em sua "plenitude", inclusive, ao considerar a importância da unidade na contradição entre teoria e prática, entre formação acadêmica e formação profissional, escapando a todo tipo de artificialismos e alienações pedagógicas, tanto da parte dos (neo) liberais quanto dos socialistas.

²⁷⁵ Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008).

²⁷⁶ Gramsci (1999).

²⁷⁷ Gramsci (1999); Dore Soares (2000; 2011; 2012).

Por fim, entende-se que, em perspectiva, a difícil e extensa obra do pensador italiano Antonio Gramsci precisa ser mais bem examinada e estudada porque traz contribuições inestimáveis à defesa e apreensão do conceito de emancipação do homem, dos grupos em uma sociedade civil e dos próprios agentes do Estado. Considera-se aqui como uma das mais completas teorias sobre o homem, a sociedade e a natureza jamais criadas.

Em última análise, a partir de todo estudo necessariamente empreendido para a construção desta tese de doutorado, entende-se que a sociedade humana, em algum momento de sua história terá que escolher entre destruir-se pelas suas opções idealistas/materialistas economicistas ou ser livre e viver com base e foco no próprio ser humano, em uma sociedade civilmente hegemônica, livre, justa, solidária, e, verdadeiramente, democrática!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABNT NBR 6023. *Informação e documentação - Referências - Elaboração*. Norma Brasileira. Ago. 2002. Válida a partir de 29.09.2002. 24p.
- ABNT NBR 14724. *Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação*. Norma Brasileira. 3. ed. 17.03.2011. Válida a partir de 17.04.2011. 11p.
- ALMEIDA, M. S. P. O Sistema de Aprendizagem e a Transição dos Jovens da Escola ao Mundo do Trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias. *Tese (Doutoramento em Ciências da Educação)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP. Portugal, 2005.
- ALMEIDA, M. S. P.; ROCHA, C. O Sistema de Aprendizagem e a Transição dos Jovens da Escola ao Mundo do Trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias. *Educação, Sociedade & Cultura*, n.31, p.83-103, 2010.
- ANDRADE, E. R.; FARAH NETO, M. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade / organização*, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007 p. 55-78. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>>.
- ARANHA, A. V. S. A formação profissional nas empresas: *lócus* privilegiado da educação do trabalhador? In: CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. (Orgs.) *Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEPEAD/ FACE/ UFMG, 2001.
- ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Orgs.) *Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.
- ARAUJO, R. M. L. Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. 22ª *Reunião Anual da ANPEd – GT Trabalho e Educação*. Caxambu-MG, 1999.
- ARAUJO, H. C. & WILLIS, P. Jovens, percursos e transições em instituições e comunidades educativas. *Rev. Educação, Sociedade & Culturas*, n.27, 2008.
- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314p.
- BANCO MUNDIAL. *World Development Report 2007*. The World Bank. Washington DC. 2007. Disponível em <<http://go.worldbank.org/012TTZWRP0>>. Acesso em: 25 fev. 2009.
- BARROS, J. A. O conceito de alienação no jovem Marx. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1, 2011.
- BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. *La globalización: Consecuencias humanas*. Trad. Daniel Zadunaisky. 1. ed. 4. Reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- BIAZUS, C. A. Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis. *Tese*

(*Doutorado em Engenharia de Produção*). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BLAU, P. M; DUNCAN, O. D. The Process of Stratification. *The American Occupational Structure*, pp. 163-177; 199-201; 203. 1967.

BOBBIO, N. *O conceito de sociedade civil*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1987.

BRASIL, *Decreto n. 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL, *Decreto-Lei n. 4.073*, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 1942a.

BRASIL, *Decreto-Lei n. 4.244*, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942b.

BRASIL. *Lei n. 4.024* – LDBN de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. *Lei n. 5.524* – 05 de nov. de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Brasília, 1968.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20.12.1996. Brasília, 1971.

BRASIL. *Lei n. 6.545*, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978.

BRASIL. *Lei n. 7.044*, de 18 de dezembro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20.12.1996. Brasília, 1982.

BRASIL. *Decreto n. 90.922* – 6 de fev. de 1985. Regulamenta a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau. Brasília, 1985.

BRASIL. *Lei n. 7.998* - 11 jan. 1990. Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei n. 9.394* – LDBN de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Decreto n. 2.208* – 17 abr. 1997. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. *Portaria MEC n. 1.005* de 10 set. 1997. Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). Brasília, 1997.

BRASIL. *Resolução CNE / CEB n. 3* – 16 de jun. 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 04/99* de 07 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

BRASIL. *Lei n. 10.097* – 19 dez. 2000. Regula o trabalho a menores de dezesseis anos de idade (Programa JOVEM APRENDIZ). Brasília, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM*. Brasília, 2000.

BRASIL. *Parecer CNE CES 436/2001*. Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, 2001.

BRASIL. *Parecer CNE CP 29/2002*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE CP n. 3/2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, 2002b.

BRASIL. *Decreto n. 4.560* – 30 de dez. de 2002. Altera o Decreto n. 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei n. 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de nível médio ou de 2º grau. Brasília, 2002c.

BRASIL. *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO/2002)* - Portaria nº 397, de 09 de out. 2002. Ministério do Trabalho e Emprego, 3a. Ed. Brasília, 2002d.

BRASIL. *Lei n. 10.748* – 22 out. 2003. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens (PNPE). Revogada pela Lei n. 11.692/08. Brasília, 2003a.

BRASIL. *Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. SEMTEC/MEC, Brasília, 2003b.

BRASIL. *Decreto n. 5.154* – 23 de jul. 2004. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11.184*, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. *Guia de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. *Decreto 6.095* – 24 abr. 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei n. 11.692* – 10 jun. 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Revogou a Lei n. 10.748/03. Brasília, 2008a.

BRASIL, *Lei n. 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. Brasília, 2008b.

BRASIL. *Resolução n. 3*, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008c.

BRASIL. *Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional*, de 28 de abril de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Brasília, 2011.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 06 de 20 de setembro de 2012. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, 2012a.

BRASIL. *Relatório da Comissão para a definição de Classe Média Econômica no Brasil*. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil. Brasília. Acesso em: abr. 2012b. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/?page_id=470>. Acesso: abr. 2013. 2012b

BRASIL. *Relatório da Comissão para a definição de Classe Média Econômica no Brasil*. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil. Brasília. Acesso em: abr. 2012b. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/?page_id=470>. Acesso: abr. 2013. Documento final 2012c.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Crise e recuperação da confiança. *Revista de Economia Política*, vol. 29, nº 1 (113), pp. 133-149, jan.-mar., 2009

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BULHÕES, M. G. P. *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul*. São Paulo em Perspectiva, 18(4): 39-49, 2004.

BURNIER, S. L. Visões de mundo e projetos de trabalhadores técnicos de nível médio. In: Antropolítica – *Revista Contemporânea de Antropologia e Política*. No. 15, jul-dez. 2003, p.83-96.

CARDOSO, A. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. *Revista DADOS*. Rio de Janeiro, Vol. 51, n. 3, 2008.

CASTRO, C. M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CASTRO, C. M.; CARNOY, M.; WOLFF, L. *Secondary Schools and the Transition to Work in Latin America and the Caribbean*. BID, Washington, D.C., 2000.

CASTRO, C. M. Educação Técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CASTRO, C. M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Nova ed., revista e atualizada, Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008

CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (Org.) *Les Jeunes, l' Insertion, l' Emploi*. Education et Formation - *biennales de l'éducation*, Paris: PUF, 1998.

CHARLOT, B. Educação, Trabalho: Problemáticas contemporâneas convergentes. Trad. Marie-Annik Bernier, UFMT, produção de encerramento do "Seminário Educação 2003". *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.22, 2004, pp.9-25

CIA. *Public expenditure on education as a percent of GDP*. US Central Intelligence Agency. Accessed in: mai. 22, 2011. Available in: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2206rank.html>>. 2011.

CORIAT, B. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Emerson S. da Silva (trad). Rio de Janeiro: Revan. UFRJ, 1994.

CONFEA/CREA-MG. *Resolução n. 218* – 29 de jun. 1973. Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais. Discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia: Engenheiros, Técnicos de nível médio e Técnico de Nível Superior ou Tecnólogo. 1973.

CONFEA/CREA-MG. *Resolução n. 1.010* – 22 de ago. 2005. Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais. Dispõe sobre a regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização do âmbito de atuação dos profissionais inseridos no Sistema Confea/Crea, para efeito de fiscalização do exercício profissional. Brasília, 2005.

CORONEL, D. A., SILVA, J. M. A. O conceito de tecnologia: Álvaro Viera Pinto. *Economia & Tecnologia* – Ano 06, Vol. 20 – Janeiro/Março de 2010. p.184.

CRITÉRIO BRASIL. *Critério de classificação econômica Brasil*. Associação Brasileira de Empresas de pesquisa (ABEP), 2013.

CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Orgs.). *Trabalho: diálogos multidisciplinares*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CUNHA, H. D. O. A crise ética na pós-modernidade e seus reflexos sobre a educação jurídica. *I Congresso Internacional de Filosofia Jurídica e Política*. 12 a 16 de março, Programas de Pós-Graduação em Direito Público e Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2013.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1995.

DCN EPT. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate: texto para discussão*. Brasília, 2010.

DEMO, P. *Educação pelo Avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000.

DORE SOARES, R. Questões da Escola Média brasileira: dualidade escolar, politécnica, polivalência e Escola Unitária. *Teoria e Prática da Educação*, 1(2): 67-89, 1999.

DORE SOARES, R. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

DORE SOARES, R. *Entrevista com Mario A. Manacorda*. Disponível em: <http://www.institutoastrojildopereira.org.br/novosrumos/artigo_show.asp?var_artigo=82>. Acesso em: ago. 2008. 2001.

DORE SOARES, R. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. São Paulo: *Autêntica*, 2003.

DORE SOARES, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 de agosto de 2008.

DORE SOARES, R.; LUSCHER, A. Z. C. Education and training of 15-20 years old in Brazil. In: FINI, R (Org.). *The future of learning and teaching*. Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS). Formazione e Insegnamento, Organo Ufficiale della SSIS del Veneto, ano IV, n. 1/2. 2008

DORE SOARES, R. *Escola média no Brasil: por que não unitária?* 2001. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>>. Acesso em 9 mar. 2009.

DORE SOARES, R. *Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFETs, Políticas para o*

Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho. Projeto 89, Observatório da Educação (OBEDUC 2010-2014) - Núcleo em Rede UFMG, CEFET-MG e PUC Minas, edital n. 38/2010 - CAPES/INEP. Brasil, set. 2010.

DORE SOARES, R. (Org.). *Manual de Questão por Questão da Pesquisa "Educação Técnica de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais"*, Belo Horizonte, Equipe OBEDUC CAPES, proj. 89, 2011.

DORE SOARES, R.; FINI, R.; LUSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA et al. (Orgs.). *Formação/ profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2013.

DUGUÉ, E. La logique de la compétence: le retour du passé. *Revue Éducation permanente*, n. 140, 1^a. Parte, p. 7-18. (La logique de la compétence). Arcueil, França, 1999. In: TOMASI, A. P. N. (Org.) *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

EU COMMISSION. *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM(2011) 18 final. European Union, 2011.

EUROSTAT. *Youth in Europe: A statistical portrait*. EUROSTAT statistical books. Ed.2009.

EUROSTAT. *School enrolment and levels of education*. Access in: May 19th. 2012. Available in: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/School_enrolment_and_levels_of_education#Youth_education_attainment_level_and_early_leavers_from_education_and_training, 2011.

FERGUSON, C. H. Trabalho Interno. "Inside Job", *filme documentário*: EUA, 2011.

FERGUSON, C. H. *O sequestro da América: como as corporações financeiras corromperam os Estados Unidos*. 1a. ed.: Zahar Editores, 2013.

FERREIRA, C. et alii. Alternativas suecas, italianas e japonesas ao paradigma fordista. *Cadernos CESIT*. Campinas. IE/UNICAMP. 1993.

FIDALGO, F. S. R.; FIDALGO, N. L. R. A lógica das competências e a certificação profissional. In: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. *Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C.; BORGES, S. M.; MAGALHÃES, M. H. A. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLEURY, A. & FLEURY, M.T.L. *Aprendizado e inovação organizacional: as experiências do Japão, Coréia e Brasil*. São Paulo: Atlas, 1995.

FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P.; TRÉANTON, J. R. et al. *Tratado de sociologia do trabalho*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FLORI, P. M. Desemprego de Jovens no Brasil. *I Congresso da Associação Latino Americana de População (ALAP)*, Caxambu/MG. Brasil, 2004.

FOGAÇA, A.; SALM, C. L. *Questões Críticas da Educação Brasileira*. 1. ed. Brasília: MICT/SENAI/Banco do Brasil, 1995.

FRIGOTTO, G. Primeiro Emprego: política pública como ponto de partida e chegada. *Entrevista*. 2003. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com>

_content&task=view&id=14&Itemid=5. Acesso: 19 abr. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

FURLONG, A.; KELLY, P. The Brazilianisation of Youth Transitions in Australia and the UK? *Australian Journal of Social Issues*, Winter, Vol. 40 Issue 2, p207-225, 19p. 2005

GANGL *et al.* *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe*. 2003. Disponível em: <http://www.mzes.unimannheim.de/eurodata/newsletter/no8/catewe.html>.

GANZEBOOM, H. B. G.; De GRAAFF, P. M.; TREIMAN, D. J. Standard International Socio-Economic Index of occupational status (ISEI), *Social Science Research n. 21, 1-56*, 1992.

GARCIA, M.; CASAL, J.; MERINO, R.; GELABERT, A. S. Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto 2011.

GARVIN, D. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, jul-aug, pp. 78-91, 1993. In: LEITE, E. M. *O resgate da qualificação*. Tese (Doutorado), São Paulo. USP. Mimeo. 1994.

GONÇALVES, M. E.; RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C. Aplicação do modelo hierárquico logístico longitudinal à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série) no Ensino Fundamental. *Fórum BNB de Desenvolvimento XVI Encontro Regional de Economia*. Banco do Nordeste do Brasil S.A. (BNB) e Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia - ANPEC, 2011.

GONTIJO, C. *Raízes da crise financeira dos derivativos subprime*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. Tomos I a VI. Título original: Quaderni del carcere (1975). Ed. Era (Univ. de Puebla). Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Traducción: Ana María Palos. Revisada por José Luis González. México, 1999.

GRUSKY, D. B. (Ed.). *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. 3rd . Edition. Westview Press, 2008.

GRUSKY, D. B.; KU, M. C. Gloom, doom and inequality. In: GRUSKY, D. B. (Ed.). *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. 3rd . Edition. Westview Press, 2008. p. 2-50

GUIMARÃES, J. R. S. *Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação*. Brasília: OIT, 2012. 400 p.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão: guerra e democracia na era do império*. Trad.: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HASENBALG, C. A Transição da Escola ao Mercado de Trabalho. In: C. Hasenbalg e N. do V. Silva (orgs.), *Origens e Destinos. Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro, Topbooks, pp. 147-172. 2003.

HAUSER, R. M.; WARREN, J. R. Socioeconomic Indexes for Occupations: a review, update, and critique. IN: GRUSKY, D. B. (Ed.). *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. 3rd . Edition. Westview Press, 2008.

- HIRATA, H. "Da polarização das qualificações ao modelo da competência". In: FERRETI, C. et. al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 129-142.
- HOBBSAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Trad. de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598 p.
- HOFFMANN, M. P.; BRANDÃO S. M. C. *Medições de emprego: recomendações da OIT e práticas nacionais*. Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT), UNICAMP, Campinas, 1999.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva. 2004 V. 1.0.5.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas Históricas do Brasil* (2ª ed. rev.). Rio de Janeiro, IBGE, vol. 3. (Série Estatísticas Retrospectivas). 1990.
- IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro, IBGE. 2003.
- IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, IBGE. Vários anos.
- INEP. *Censo da educação básica: 2009*. Nota Técnica 002-2010: Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 4 p. 2010.
- INEP. *Microdados do Censo da educação básica: 2011*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011.
- INEP. *Censo da educação básica: 2011*. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 40 p. ; tab. 2012.
- INEP. *Censo da educação básica: 2012*. Nota Técnica 003-2013: Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 4 p. 2013.
- IPEA. *Juventude e políticas sociais no Brasil / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade*. – Brasília : Ipea, 2009.
- KRUGMAN, P. *Bernanke, criador de bolhas?* Folha Uol. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/paulkrugman/2013/05/1276460-bernanke-criador-de-bolhas.shtml>>. Acesso em 10 mai. 2013.
- LAMB, S. *The Pathways from School to Further Study and Work for Australian Graduates. Research Report (LSAY) No 19*. Melbourne: ACER, 2001.
- LAMB, S.; MCKENZIE, P. *Patterns of success and failure in the transition from school to work in Australia. Longitudinal Study of Australian Youth (LSAY)*: ACER, 2001.
- LAMB, S.; MARKUSSEN, E; TEESE, R; SANDBERG, N.; POLESEL, J. (Orgs.). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Heidelberg: Springer, 2011.
- LAUDARES, J. B.; TOMASI, A. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.24, n.85 , p. 1237-1256, dez. 2003.
- LAUDARES, J. B.; PAIXÃO, E. L; VIGGIANO, A. R. O Ensino e Formação em Engenharia: O Mestrado em Tecnologia do CEFET-MG e a Formação Humana e Social. *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS, Recife/PE. Mai./jun. 2007.
- LAUDARES, J. B. *Relações na situação de trabalho dos profissionais técnico, tecnólogo e engenheiro quanto a sua qualificação e atuação frente às novas tecnologias organizacionais e de gestão: estudo em empresas mineiras*. Pesquisa financiada pela

- FAPEMIG e pelo CNPq - Edital MCT/CNPq n. 14. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- LEITE, E. M. *O resgate da qualificação*. Tese (Doutorado), USP. São Paulo. Mimeo. 1994.
- LÊNIN, V. I. *La instrucción pública*. Moscou: Progreso, 1981.
- LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e cursos superiores de tecnologia: a racionalidade financeira da reforma educativa. *Trabalho & Crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Campinas, n. 1, set. 1999.
- LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências de Educação - UFSC, Florianópolis*, v.20, n.2, p. 269-301, 2002.
- LIMA FILHO, D. L. A divisão internacional do trabalho sob a modernidade líquida do capitalismo globalizado. In: CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Orgs.). *Trabalho: diálogos multidisciplinares*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- LOSURDO, D. *Gramsci, do liberalismo ao "comunismo crítico"*. Trad. Teresa Ottoni; rev. Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: Revan, 2006. 288p.
- MACHADO, L. R. S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Ed. Autores Associados Cortez, 1989.
- MAHOE, R. A. A multilevel analysis of student persistence in high school. PhD thesis (*doctor of philosophy in education*), University of Hawai. December 2003.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARGIOTTA, U. *La dispersione scolastica nel Veneto*. Atti - Quaderni n. 1, Collana di pubblicazioni del Consiglio Regionale Veneto, 1997.
- MARGIOTTA, U. *Insegnare nella società della conoscenza*. Edizione Pensa Multimedia s.r.l., 2007.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MATTOSO, J. E. L. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.
- McWHIRTER, J. J.; McWHIRTER, B. T.; McWHIRTER, A. M.; McWHIRTER, E. H. *At-risk youth: a comprehensive response for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1998.
- MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2012.
- MEC. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (MEC, SESu). Brasília, 1997.
- MEC. *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (MEC/SETEC). Brasília, 2009.
- MERINO, R.; CASAL, J.; GARCÍA, M. ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 1065-1083, 2006.

- MERINO, R.; GARCÍA, M. What Are the Main Features of Spain's Upper Secondary Education and Training Provision? In: LAMB, S.; MARKUSSEN, E; TEESE, R; SANDBERG, N.; POLESEL, J. (Orgs.). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Heidelberg: Springer, 2011.
- MERTENS, L. *Competência laboral: Surgimiento y modelos*. Montevideu: Cinterfor, 1994.
- MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NCES. National Center for Education Statistics. EUA, 2001.
- NERI, M. C. *Motivos da Evasão Escolar*. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.
- NOSELLA, P. Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 137-151, jan./ abr. 2007.
- NUSSBAUM, M. C. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- OECD. *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. OECD Publishing. Paris: OECD, 2000.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Certificação de Competências Profissionais: Glossário de Termos Técnicos*. 1a. ed. Brasília, 2002. 40 p.
- OIT. *Global employment trends for youth 2013: a generation at risk*. International Labour Office, Geneva. International Labor Organization - ILO (OIT), 2013.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no. 70. Abr. 2000.
- OLIVEIRA, M.; REIS, C. N. Conceitos e premissas sobre pobreza: um contraponto às argumentações de Amartya Sen. In: *III Jornada Internacional de Políticas Públicas: questão social e desenvolvimento no século XXI*. São Luís, MA. 2007.
- PAIXÃO, E. L. O Lugar do técnico e do tecnólogo na indústria metal-mecânica de Minas Gerais e as demandas do setor produtivo: um estudo de caso na montadora Fiat Automóveis S.A. em Betim/MG. *Dissertação* (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFET-MG, 2007.
- PAIXÃO, E. L. Políticas Públicas educacionais no Brasil direcionadas à transição de jovens da escola média e profissional para o trabalho. *Pesquisa de Estado da Questão*. FORQUAP/CEFET-MG e GAME/UFMG. 1ª. e 2ª. partes, Porto, Portugal, 2009.
- PAIXÃO - COTUTELA. Convênio de Cotutela Internacional de Tese entre a *Università Ca' Foscari Venezia* (Itália) e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Brasil). Reitoria da *Università Ca' Foscari Venezia*. Reitoria da UFMG, Belo Horizonte. Beneficiário: Edmilson Leite Paixão. Acordo assinado pelos respectivos Reitores, Pró-reitores de Pós-graduação, Coordenadores de Programas de Doutorado, orientadores e interessado, em seis vias nos idiomas Português e Italiano, jun. 2010.
- PAIXÃO, E. L. Abandono e permanência escolares, estratificação social: situação ocupacional de egressos da Educação Média Profissional. *Pesquisa de Estado da Questão*. OBEDUC 2010 e RIMEPES. 2ª. parte, Veneza, Itália, 2011.
- PAIXÃO, E. L., DORE, R., MARGIOTTA, U. Profiles and occupational status of Early School Leavers in VET Education: brazilian-italian doctorate and the Brazilian CAPES Observatory of Education - Statistical Analysis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), enviado para publicação em 31 ago., Brasília, 2012a.

PAIXÃO, E. L. *Occupational situation of dropouts and graduate students in their transition from the secondary VET education to the world of work: a qualitative and quantitative research*. Research Proposal Report. Università Ca' Foscari Venezia, PhD Programme in Cognition And Education Sciences Venice, sep. 2012b.

PAIXÃO, E. L. *Relatório analítico-descritivo e avaliativo de atividades do doutorando em Itália com Bolsa de Doutorado em Cotutela concedida pelo CNPq*. Vigência da bolsa: 01/09/2011 a 31/08/2012. Veneza, ago. 2012c.

PAIXÃO, Edmilson Leite. *Transição de egressos evadidos e diplomados da Educação Profissional para o mundo do trabalho: situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010. (La transizione di diplomati e dropout dalla Scuola Tecnico-Professionale al mondo del lavoro: stato e profili professionali 2006-2010)*. Tese (Doutorado em Educação) pela UFMG / FaE - Brasil - e Tese (Doutorado di Ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione) pela Università Ca' Foscari Venezia - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata (UNIVE / CIRDFa) - Itália. Tese financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação no Brasil, 2013.

PERRENOUD, P. *Construirás competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, A. V. *O Conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1., 2005.

PNE 2011-2020. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional. Presidência da República do Brasil. Brasília. 2010.

PNE 2011-2020. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Lei n. 13.005, de 26 de Junho de 2014. Presidência da República do Brasil. Brasília. 2014.

PN Ud. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013*. A ascensão do sul: progresso humano num mundo diversificado. Programa das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento (PN Ud) , 2013.

POCHMANN, M. *Mudanças na ocupação e a formação profissional*. VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, ABET, São Paulo, 1999.

POCHMANN, M. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho - ABET, 1998a.

POCHMANN, M. *Emprego e desemprego dos jovens no Brasil dos anos 90*. ABET. XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais: Caxambu, MG. 11, p.2547-2563, 1998b.

RAMOS, M. N. *Do ensino técnico à educação tecnológica: (a) historicidade das políticas públicas dos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF, Niterói, 1995.

RAMOS, M. N. *Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual na Relação Trabalho-Educação*. Tese (Doutorado em Educação). UFF, Niterói, 2001.

RAUNER, F.; MACLEAN, R. (Eds.) *The Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Springer / UNEVOC. Not yet published. Available in jun. 2009. Excerto disponível em <<http://www.unevoc.unesco.org>>. Acesso em 9 mar. 2009. 1.600 pp.

REUPOLD, A.; STROBEL, C.; TIPPELT, R. *Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen*. In: TIPPELT, R.; HIPPEL, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010. p.569-581.

REUPOLD, A; TIPPELT, R. *Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification*. In: LAMB, S.; MARKUSSEN, E;

- TEESE, R.; SANDBERG, N.; POLESEL, J. (Orgs.). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Heidelberg: Springer, 2011.
- ROPÉ, F., TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- ROSA, M. G. O. *Concepções e propostas para unificar a Escola Média no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação)*, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008.
- ROSATI, F.; ÖZBİL, Z.; DIANA, M. *School-to-Work Transition and Youth Inclusion in Georgia*. Understanding Children's work (UCW) – inter-agency research project created by International Labour Organization, UNICEF and the World Bank. 2006.
- ROSE, J. L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi. *Sociologie du Travail*, CNRS, n.1, 1996.
- RUMBERGER, R. W. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625, 1995.
- RUMBERGER, R. W.; LIM, S. A. Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report n. 15*. University of California, 2008.
- RUMBERGER, R. W. *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press, 2011.
- SANDRONI, P (Org.). *Novíssimo dicionário de economia*. Círculo do Livro, 1999.
- SANTOS, M.; GOMES, L.; KLEIN, R. Os Desafios da Apresentação dos Resultados da Avaliação de Sistemas Escolares a Diferentes Públicos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2e), pp. 262-273. 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 21ª. ed, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. 103p.
- SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SEN, A. K.; WILLIAMS, B. (Org.). *Utilitarianism and beyond*. Cambridge: Paris, 1982.
- SEN, A. K. *Choice, welfare and measurement*. Oxford: Harvard University Press, 1997.
- SEN, A. K. *Development as Freedom*. Knopf Press, New York, 1999.
- SEN, A. K. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SENGE, P. The leaders' s New York: building learning organizations. *Sloan Management Review*, Fall. pp. 7-23, 1990. In: LEITE, E. M. O resgate da qualificação. *Tese (Doutorado)*, São Paulo. USP. Mimeo. 1994.
- SILVA, W. A.; DORE SOARES, R. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). *Educação em Foco*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (UEMG). Ano 14, n.18, dez., 2011. p.75-91.
- SIREF SUMMER SCHOOL. VII edizione. *Capability: competence, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE), Con collaborazione della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), 6, 7 e 8 settembre, Venezia-Mestre, 2012.
- SHAVIT, Y. e MULLER, W. (eds.). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualification and Occupational Destination*. Oxford, Clarendon Press, 1998.

- SHIBA, S., GRAHAM A., WALDEN, D. *TQM: quatro revoluções na gestão da qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SCHÜTTZ, G. D. O enfoque das capacidades de Amartya Sen: entre a ética do desenvolvimento e o desenvolvimento ético. Dissertação (*Mestrado em Filosofia*) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2011.
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, v.1 n.5 (32) jul. 2000. 17 pp.
- SCHWARTZ, Y. *O Trabalho numa perspectiva filosófica*. Trad. Marie-Annik Bernier, UFMT, produção de abertura do "Seminário Educação 2003". 2003, 26 pp.
- SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde. [et al]. EdUFF: Niterói, 2007.
- SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39, 2005.
- SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro - *Caderno Pesquisa*, vol.37, n.132. São Paulo Sept./Dec., 2007.
- SOARES, T. M.; MENDONÇA. M. C. M. Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do SIMAVE-2000. *Pesquisa Operacional*. v.23 n.3, Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2003.
- SOARES, T. M. (Coord.). Determinantes do abandono do Ensino Médio pelos jovens do Estado de Minas Gerais. *Relatório da Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE): Fase quantitativa*. Coordenação de pesquisa: Linha de investigação 2. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Financiamento: Instituto Unibanco, 2010.
- SOUZA, I. M. Causas da Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (*Mestrado em Administração*). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- SOUZA JÚNIOR, H. P.; LAUDARES, J. B. (Orgs.). *Diálogos conceituais sobre trabalho e educação*. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011.
- SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo soc.*, Nov 2005, vol.17, no.2, p.141-172.
- TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 67, p. 48-69, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a02.pdf>>
- TARTUCE, G. L. B. P. O que há de novo no debate da "qualificação do trabalho"? Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. *Dissertação (Mestrado)* – Universidade de São Paulo, 2002. 231 p.
- TARTUCE, G. L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.25, n.87, p. 353-382, maio/ago 2004.
- TARTUCE, G. L. B. P. Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. *Tese (Doutorado em Sociologia)* USP, 2007.
- TCU. *Relatório de Auditoria na Rede Federal de Educação Profissional*. Tribunal de Contas da União, Brasil, Brasília, 2012.
- TIPPELT, R., REUPOLD, A., STROBEL, C., & KUWAN, H. *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann, 2008.

- TIPPELT, R.; HIPPEL, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho nas metas 2012*: quinto relatório de monitoramento das 5 metas. Programa Todos Pela Educação, 2012.
- TOMASI, A. P. N. (Org.) *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- TROTTIER, Claude; LAFORCE, Louise; CLOUTIER, Renée. Les Représentations de l'Insertion Professionnelle Chez les Diplômés de l'Université, **In**: Bernard Charlot; Dominique Glasman (org) *Les Jeunes, l' Insertion, l' Emploi*. Education et Formation - biennales de l'éducation, Paris: PUF, 1998.
- UNEVOC – UNESCO. *Technical and vocational and educational training for the twenty-first Century*. 2002. Disponível em: <<http://www.unevoc.unesco.org>>. Acesso em: 9 mar. 2009.
- UNISINOS. *Relatórios de estudo sobre a evasão na UNISINOS*. Etapas I, II e III. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- US REPORT. Department of Education. *Public School Graduates and Dropouts From the Common Core of Data: School Year 2008–09*. NCES 2011-312. National Center for Education Statistics. may 2011a.
- US REPORT. *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972–2009*. Compendium Report, U.S. Department of Education. 2011b.
- VIEIRA, A. (Padre). *Sermão do Bom Ladrão*. Literatura Brasileira, 1655.
- VINCENS, J. L'insertion Professionnelle des Jeunes. À La recherché d'une définition conventionnelle. *Formation. Emploi*, nº 60, pp. 21-36, 1997.
- VITELLI, R. F.; ROCHA, C. S.; FRITSCH, R. Estudo sobre evasão nos cursos de graduação de uma instituição de Ensino Superior privada: aplicação de regressão logística. *Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)*, 2011.
- VITELLI, R. F. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.
- VUE. *Visual Understanding Environment*. Software developed by Tufts University in the University Information Technology - Version 3.1.2, 2012.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10ª ed. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WILLIAMS, B. *Moral: uma introdução à ética*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ZARIFIAN, P. Organisation qualifiante et capacité de prise de décision dans l'industrie. / mimeo. / 1990. In: LEITE, E. M. O resgate da qualificação. *Tese* (Doutorado), São Paulo. USP. Mimeo. 1994.
- ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. *Anais do Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro: CIET/SENAI, 1996, p. 15-24.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.
- ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

APÊNDICE A (APPENDICE A in Italiano)

**Convenzione di Co-tutela Internazionale di Tesi tra
L'Università Ca' Foscari Venezia (Italia)
e L'Università Federale di Minas Gerais – UFMG (Brasil).**

Premessa

L'**Università Federale di Minas Gerais (l'UFMG)**, con sede legale in Avenida Antônio Carlos, n. 6627, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, CNPJ n. 17.217.985/0001-04, rappresentata dal Rettore Prof. Clélio Campolina Diniz, e l'**Università Ca' Foscari Venezia**, con sede legale in Dorsoduro 3246 – 30123, Venezia, Italia, rappresentata dal Magnifico Rettore Prof. Carlo Carraro, sottoscrivono il presente accordo nei seguenti termini:

- In conformità con i termini e le condizioni disciplinati dal decreto del 06 gennaio 2005 relativi alla Co-tutela Internazionale di Tesi, la legislazione e le norme di post laurea in Brasile e nell'Università Federale di Minas Gerais – l'UFMG.

- In conformità con la legge 3 Luglio 1998 n. 210, che stabilisce le procedure per l'attivazione dei dottorati di ricerca sono disciplinate dai singoli Atenei nella piena autonomia organizzativa, didattica e scientifica; conseguentemente, l'Università Ca' Foscari Venezia disciplina con proprio regolamento, approvato con Decreto Rettorale n. 1150 del 18/11/2005 e successive integrazioni, i dottorati di ricerca in co- tutela di Tesi.

Considerato che, il 04/09/2009, il Collegio Docenti del Dottorato in "Scienze della Cognizione e della Formazione" dell'Università Ca' Foscari Venezia ha approvato il progetto di tesi in co-tutela del dottorando Edmilson Leite Paixão.

viene stipulata la presente convenzione tra:

l'istituzione italiana **Università Ca' Foscari Venezia**, rappresentata dal Magnifico Rettore Prof. Carlo Carraro,

e

l'istituzione brasiliana, **Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**, rappresentata dal Magnifico Rettore Prof. Clélio Campolina Diniz.

Beneficiario:

Edmilson Leite Paixão

M (X) ou F (), Nato a Nova Lima – Brasile, il 03/10/1966, di nazionalità brasiliana, in possesso di Laurea in psicologia, di seguito denominato il dottorando.

Condizioni amministrative

Art. 1 – Iscrizione

◀ Il dottorando è iscritto:

- 1) presso l'**Università Federale di Minas Gerais (l'UFMG)**, al programma di Dottorato in Educazione, a partire dall'anno scolastico 2009, e tutti gli anni che seguono la firma di questo accordo per l'esame finale di tesi.

e

- 2) presso l'**Università Ca' Foscari Venezia**, al programma di Dottorato in "Scienze della Cognizione e della Formazione", ciclo XXV, dall'anno accademico 2010, e per gli anni successivi alla firma di questo accordo fino all'esame finale di tesi. Il ciclo XXV inizia nel 2010 e comprende anche gli anni 2011 e 2012. Il dottorando sarà dispensato dal sostenere il previsto concorso nazionale di selezione in Italia.

◄ **Tasse Universitarie**

Ogni anno, il dottorando pagherà le tasse universitarie previste solo presso una delle due istituzioni coinvolte, cioè:

2009 e 2010 - Università Federale di Minas Gerais – UFMG

2011 - Università Ca' Foscari Venezia

Art. 2 – Il dottorato

- ◄ L'oggetto registrato dalla tesi di dottorato è:

"Políticas Públicas Educacionais no Brasil Direcionadas à Transição de Jovens da Escola Média e Profissional para o Mundo do Trabalho".

◄ La durata del dottorato in co-tutela è di tre anni. Tale durata potrà essere prorogata per un altro anno, attraverso un accordo specifico tra i due istituti, proposto congiuntamente dai due direttori di tesi, per un periodo che si terrà presso l'Università Federale di Minas Gerais.

◄ Il dottorando sviluppa il suo dottorato alternativamente tra i due istituti; il programma di lavoro stabilito dagli direttori di tesi è il seguente:

Periodo presso l'istituzione in Brasile: 24 mesi:

Da Agosto 2009 a dicembre 2009 per un totale di 4 mesi

Da Gennaio 2010 a dicembre 2010, per un totale di 12 mesi

Da Gennaio 2011 ad agosto 2011 per un totale di 8 mesi

Periodo presso l'istituzione italiana: 12 mesi:

Da Agosto 2011 a agosto 2012

◄ La tutela dell'oggetto della tesi, la pubblicazione, lo sfruttamento e la protezione della conclusione del lavoro di ricerca dello studente di dottorato nelle due istituzioni sono soggette alla regolamentazione vigenti presso ciascun Paese coinvolto nella co-tutela.

Quando richieste, le disposizioni relative alla protezione dei diritti di proprietà intellettuale saranno oggetto di apposito allegato a questa convenzione.

Art. 3 – Condizioni materiali

3.1 – Copertura assicurativa e assistenza sanitaria

La sicurezza e la responsabilità civile del dottorando saranno garantite nei seguenti termini:

- Al momento del suo soggiorno nella istituzione d'accoglienza (**Università Ca' Foscari Venezia**), il dottorando deve acquisire un'ampia copertura assicurativa privata.

3.2 – Custodia e aiuti finanziari che il dottorando può chiedere

1) Presso l'Università Ca' Foscari Venezia, il dottorando può usufruire delle agevolazioni previste dall'Azienda Regionale per il Diritto Allo Studio Universitario.

2) Presso l'Università Federale di Minas Gerais (l'UFMG), il dottorando non avrà aiuti finanziari.

Tuttavia, essendo brasiliano, può chiedere una borsa di studio di dottorato presso le agenzie brasiliane di finanziamento (CNPq, CAPES, FAPEMIG e altre, se possibile).

Condizioni pedagogiche

Art. 4 – Direttori di tesi

Il dottorando sviluppa il suo dottorato sotto la responsabilità congiunta di un direttore di tesi in Italia e un direttore di tesi in Brasile; entrambi i direttori hanno già stabilito una collaborazione:

Università Ca' Foscari Venezia:

Struttura d'accoglienza: Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata

Direttore di tesi: Prof. Umberto Margiotta

Università Federale di Minas Gerais - Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Struttura d'accoglienza: Programa de Pós Graduação em Educação/ Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.

Direttore di tesi: Profa. Rosemary Dore Heijmans

I due direttori di tesi si impegnano ad esercitare la funzione di tutore nei confronti del dottorando. Essi esercitano le competenze attribuite in Italia e in Brasile ad un direttore di tesi o di ricerca.

Art. 5 – Sviluppo del dottorato

◀ Attività pedagogiche del dottorando:

1) Università Federale di Minas Gerais

2° semestre 2009:

- a) Monitoraggio individuale: costruzione e sviluppo del progetto di ricerca;
- b) Approvazione del progetto e del titolo di tesi nella FAE / UFMG;
- c) Approfondimento della ricerca per revisione della letteratura scientifica in Brasile e in Europa. Interviste in Europa (vedi Progetto di dottorato);
- d) Raccolta dei dati: analisi dei dati ufficiali e interviste in Europa (vedi Progetto di dottorato).

Anno 2010 e 1° semestre 2011:

- e) Partecipazione a eventi scientifici promossi dalla FAE/UFMG;
- f) Il dottorando può partecipare ad attività di formazione trasversale: inglese scientifico, informatica editoriale, ricerca documentaria, metodologia della scrittura di tesi in italiano, formazione professionale, evento "Quarta na Pós-Graduação" ("Mercoledì nella Post Laurea");
- g) Raccolta dei dati: analisi dei dati ufficiali, interviste e questionari in Brasile (vedi Progetto di dottorato).

2° semestre 2012:

- h) Fine della raccolta, analisi e interpretazione dei dati concernenti le fasi di dottorato di ricerca nella FAE/UFMG e nell'Università Ca' Foscari Venezia;
- i) Presentazione pubblica della tesi di Dottorato di Ricerca nel 2° *Seminario di Ricerca* su questo progetto di ricerca di dottorato;
- j) Consegna delle unità della tesi nelle biblioteche della FAE/UFMG e dell'Università Ca' Foscari Venezia.

2) Università Ca' Foscari Venezia

2° semestre 2011 e 1° Semestre 2012:

1. Monitoraggio individuale: la costruzione e lo sviluppo del progetto di ricerca;
2. Partecipazione ad eventi scientifici promossi dall'Università Ca' Foscari Venezia;
3. Il dottorando può frequentare altri corsi che potranno aiutarlo a sviluppare la sua ricerca di dottorato;
4. Raccolta dei dati di dottorato di ricerca in Italia: rassegna della letteratura scientifica sullo stato dell'arte dell'oggetto della ricerca in Italia e in Europa, analisi dei dati ufficiali, interviste e questionari (vedi Progetto di dottorato);
5. *1° Seminario di Ricerca* su questo progetto di ricerca di tesi.

Art. 6° – Esame finale di tesi

La ricerca dovrà portare ad una discussione di tesi congiunta, riconosciuta dai due istituti.

6.1. La Commissione giudicatrice per l'esame finale è composta in modo paritetico da un minimo di quattro e un massimo di otto professori o ricercatori universitari designati dalle due istituzioni. La Commissione deve includere i due direttori di tesi e una persona che non appartiene alle due istituzioni. Il presidente della Commissione redigerà un verbale d'esame nelle due lingue, italiano e portoghese, che sarà controfirmato da tutti i componenti.

6.2. La ripartizione delle spese tra le due istituzioni per rendere possibile l'incontro dei membri della Commissione giudicatrice per l'esame finale, al momento della difesa della tesi, è determinato in base alle seguenti condizioni:

6.2.1. L'Università Federale di Minas Gerais (l'UFMG) assume, per la formazione della Commissione Giudicatrice, l'onere che si tiene tradizionalmente per una difesa di tesi nel Paese, cioè, la spesa per lo spostamento interno e hosting.

6.2.2. L'Università Ca' Foscari Venezia assume le spese di viaggio al di fuori del Brasile.

6.2.3. Le due istituzioni che firmano l'accordo si impegnano, in caso di difficoltà finanziarie al momento dell'esame finale di tesi, a individuare le modalità, anche facendo uso di mezzi di comunicazione a distanza, quali la videoconferenza, atte a garantire la discussione della tesi di dottorato.

6.3. Altri aspetti:

- Lingua di redazione della tesi: il portoghese
- Lingua dell'esame finale di tesi: l'italiano
- Extended Abstract: italiano
- Luogo dell'esame finale di tesi: FAE/UFMG – Brasile
- Data dell'esame finale di tesi: giugno / 2013

Art. 7° – Rilascio dei diplomi

A seguito del parere favorevole della Commissione giudicatrice sull'approvazione della tesi difesa da Edmilson Leite Paixão, l'Università Federale di Minas Gerais assume l'obbligo di rilasciarli il diploma di dottorato e il titolo di «Doutor em Educação», L'Università Ca' Foscari Venezia rilascerà ad Edmilson Leite Paixão il diploma di dottorato e il titolo di Dottore di Ricerca in "Scienze della Cognizione e della Formazione".

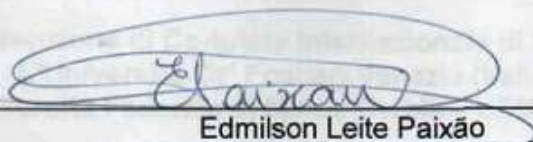
Art. 8° – Deposito, descrizione e riproduzione della tesi

Sarà effettuato presso ciascuno dei due Paesi, secondo le normative in esso previste.

Questa Convenzione di Co-tutela Internazionale di Tesi è stata redatta il 25 maggio 2010, in 5 esemplari in lingua portoghese e in 5 esemplari in lingua italiana.

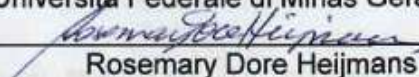
Firme

Il dottorando:



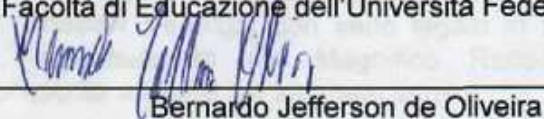
 Edmilson Leite Paixão
Istituzione Brasiliana

Il Direttore di Tesi dell'Università Federale di Minas Gerais



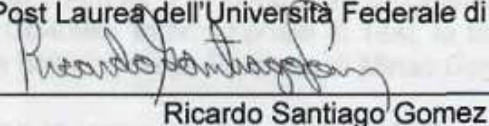
 Rosemary Dore Heijmans

Il Coordinatore del Programma di Post Laurea Conhecimento e Inclusão Social em Educação della Facoltà di Educação dell'Università Federale di Minas Gerais:



 Bernardo Jefferson de Oliveira

Il Pro-Rettore di Post Laurea dell'Università Federale di Minas Gerais



 Ricardo Santiago Gomez

Il Rettore dell'Università Federale di Minas Gerais



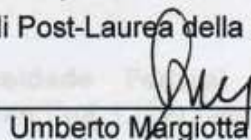
 Clélio Campolina Diniz
Belo Horizonte, 30 Junho 2010**Istituzione Italiana**

Il Direttore di Tesi della Università Ca' Foscari Venezia



 Umberto Margiotta

Il Coordinatore del Programma di Post-Laurea della Università Ca' Foscari Venezia



 Umberto Margiotta

Il Rettore dell'Università della Università Ca' Foscari Venezia



 Carlo Carraro
Veneza, 07 GIU. 2010 2010

APÊNDICE A (in Portuguese)

**Convênio de Co-tutela Internacional de Tese entre
a Università Ca' Foscari Venezia (Itália)
e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Brasil).**

Preâmbulo

A **Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)** situada na Avenida Antônio Carlos, no. 6627, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, CNPJ no 17.217.985/0001-04, neste ato representada pelo Magnífico Reitor Professor Clélio Campolina Diniz, e a **Università Ca' Foscari Venezia**, situada na Dorsoduro 3246 - 30123 VENEZIA - ITÁLIA, representada pelo Magnífico Reitor Professor Carlo Carraro, assinam o presente Instrumento, nos termos que se seguem:

- em conformidade com as cláusulas e as condições regidas pelo Decreto do dia 06 de janeiro de 2005 referentes à co-tutela internacional de tese, a legislação e as normas de pós-graduação no Brasil e na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

- em conformidade, pela parte italiana, com a lei n. 210, de 3 julho de 1998, que estabelece que os procedimentos para a ativação dos doutorados de pesquisa são disciplinados pelos distintos centros universitários com plena autonomia organizativa, didática e científica; sendo que, nestes termos, a Università Ca' Foscari Venezia disciplina sobre o assunto com regulamento próprio (aprovado pelo Decreto Reitoral n. 1150 de 18/11/2005 e as sucessivas integrações) os doutorados de pesquisa em co-tutela de Tese.

- e, considerando que, na data de 04/09/2009, o Colégio de Professores²⁷⁸ de Doutorado in Scienze della Cognizione e della Formazione da Università Ca' Foscari Venezia aprovou o projeto de tese em co-tutela do doutorando Edmilson Leite Paixão.

é concluído o presente convênio entre:

o estabelecimento italiano **Università Ca' Foscari Venezia** – ITÁLIA, representado pelo seu Magnífico Reitor, o Professor Carlo Carraro,

e

o estabelecimento brasileiro, **Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**, representado pelo seu Magnífico Reitor, o Professor Clélio Campolina Diniz.

Beneficiário:

Edmilson Leite Paixão

M (X) ou F (), nascido em Nova Lima – Brasil, no dia 03/10/1966, de nacionalidade brasileira, possuidor do título de Graduação em Psicologia, aqui denominado o doutorando.

Condições de caráter administrativo

Artigo 1º – Da inscrição

²⁷⁸ Aprovação feita pelo Conselho da Escola com base no currículo e argumentos de tese, acompanhados de um relatório de um tutor italiano.

◄ O doutorando está inscrito:

- 3) na **Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**, no Programa de Doutorado em Educação, a partir do ano escolar 2009, e todos os anos que seguirem a assinatura desse convênio até a defesa da tese.

e

- 4) na **Università Ca' Foscari Venezia**, no Programa de Doutorado em "Scienze della Cognizione e della Formazione", ciclo XXV, a partir do ano escolar 2010, e todos os anos que se seguirem à assinatura deste convênio até a defesa da tese. O ciclo XXV inicia-se em 2010 e compreende também os anos de 2011 e 2012. O doutorando será dispensado de prestar o concurso nacional de seleção, previsto na Itália.

◄ **Taxas Universitárias**

Em cada ano, o doutorando pagará as taxas universitárias pertinentes em apenas um dos dois estabelecimentos parceiros, a saber:

2009 e 2010 - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

2011 - Università Ca' Foscari Venezia

Artigo 2º – Do doutoramento

◄ O objeto de tese cadastrado pelo doutorando é:

"Políticas Públicas Educacionais no Brasil Direcionadas à Transição de Jovens da Escola Média e Profissional para o Mundo do Trabalho".

◄ A duração prevista para o doutoramento em cotutela é de três anos. Essa duração pode ser prolongada por mais um ano, por meio de um acordo específico entre os dois estabelecimentos, proposto conjuntamente pelos dois orientadores da tese, período esse a ser realizado na Universidade Federal de Minas Gerais.

◄ O doutorando desenvolve seu doutoramento alternadamente entre os dois estabelecimentos, sendo o cronograma de trabalho determinado pelos orientadores da tese o seguinte:

Período previsto no estabelecimento brasileiro é de 24 meses, a saber:

Agosto 2009 a Dezembro 2009 para um total de 4 meses

Janeiro 2010 a Dezembro 2010 para um total de 12 meses

Janeiro 2011 a Agosto 2011 para um total de 8 meses

Período previsto no estabelecimento italiano é de 12 meses, a saber:

Agosto 2011 a Agosto 2012

◄ A proteção do objeto de tese, assim como a publicação, exploração e a proteção das conclusões resultantes dos trabalhos de pesquisa do doutorando, nos dois estabelecimentos, estarão sujeitas à regulamentação em vigor e asseguradas conforme os procedimentos específicos de cada país envolvidos na co-tutela.

Quando requisitadas, as disposições relativas à proteção dos direitos de propriedade intelectual serão objeto de um adendo específico a este convênio.

Artigo 3º – Das condições materiais

3.1 – Do seguro social

O seguro social e a responsabilidade civil do doutorando serão garantidos nas seguintes condições:

- na ocasião da sua permanência no estabelecimento de acolhimento (**Università Ca' Foscari Venezia**), o doutorando deverá contratar um seguro privado de ampla cobertura.

3.2 – Das condições de alojamento e ajuda financeira às quais o doutorando pode se candidatar

1) **Na Università Ca' Foscari Venezia**, o doutorando pode usufruir das oportunidades previstas pela Administração Regional para o Direito ao Estudo Universitário.

2) **Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**, o doutorando não poderá contar com ajuda financeira. Entretanto, como brasileiro, ele poderá candidatar-se a uma bolsa de doutorado, junto às agências de fomento brasileiras (CNPq, CAPES, FAPEMIG, e outras, se houver).

Condições de Caráter Pedagógico

Artigo 4º – Dos orientadores da tese

O doutorando desenvolve seu doutoramento sob a responsabilidade conjunta de um orientador na Itália e de um orientador no Brasil, tendo os dois orientadores já estabelecido uma colaboração:

Università Ca' Foscari Venezia:

Estrutura de acolhimento: Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata

Orientador de tese: Prof. Dr. Umberto Margiotta

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Estrutura de acolhimento: - Programa de Pós-Graduação em Educação/ Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Orientadora de tese: Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans

Os dois orientadores da tese se comprometem a exercer plenamente a função de tutor junto ao doutorando. Eles exercem conjuntamente as competências atribuídas na Itália e no Brasil a um orientador de tese ou de pesquisa.

Artigo 5º – Do desenvolvimento do doutoramento

↳ Atividades pedagógicas do doutorando:

1) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

No 2º. Semestre de 2009:

- a) Acompanhamento individual: construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa;
- b) Aprovação do Parecer do Projeto e do Título da Tese na FAE/UFMG;
- c) Aprofundamento da Pesquisa do Estado da Questão no Brasil e Europa (revisão bibliográfica) e realização de entrevistas na Europa (Cf. Projeto de Doutorado);
- d) Coleta de dados: análise de dados oficiais e entrevistas na Europa (Cf. Projeto de Doutorado).

Em 2010 e no 1º Semestre de 2011:

- e) Participação em eventos científicos promovidos pela FAE/UFMG;
- f) Será possibilitada a participação em atividades de formação transversais: inglês científico, informática editorial, pesquisa documental, metodologia de escrita da tese em italiano, formações profissionalizantes, no evento «Quarta na Pós-Graduação»;
- g) Coleta de dados: análise de dados oficiais, entrevistas e questionários no Brasil (Cf. Projeto de Doutorado).

Segundo semestre de 2012:

- h) Término da coleta, análise e interpretação de dados da pesquisa de doutorado nas etapas FAE/UFMG e Università Ca' Foscari Venezia;
- i) Defesa pública da Tese de Doutorado no *2º Seminário de Pesquisa* sobre este Projeto de Pesquisa de Doutorado;
- j) Depósito de unidades da tese nas bibliotecas da FAE/UFMG e Università Ca' Foscari Venezia.

2) na **Università Ca' Foscari Venezia**

No 2º Semestre de 2011 e no 1º Semestre de 2012:

- 1. Acompanhamento individual: construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa;
- 2. Participação em eventos científicos promovidos pela Università Ca' Foscari Venezia,
- 3. Será facultado ao doutorando cursar outras disciplinas que auxiliem a elaboração e o desenvolvimento da pesquisa de doutorado;
- 4. Coleta de dados da pesquisa de doutorado na Itália: revisão bibliográfica sobre a situação do objeto de pesquisa na Itália e Europa, análise de dados oficiais, entrevistas e questionários (Cf. Projeto de Doutorado);
- 5. *1º Seminário de Pesquisa* sobre este Projeto de Pesquisa de Doutorado.

Artigo 6º – Da defesa

A pesquisa dará lugar à defesa de tese única, reconhecida pelos dois estabelecimentos.

6.1. A banca da defesa é composta por, no mínimo, quatro e, no máximo, por oito cientistas designados em paridade pelos dois estabelecimentos parceiros. A banca compreenderá, obrigatoriamente, os dois orientadores da tese e uma pessoa externa aos dois estabelecimentos. O presidente da banca redigirá uma minuta do exame nas duas línguas que será co-assinado por todos os componentes.

6.2. A divisão das taxas assumidas por cada uma das instituições para reunir os membros da banca, no momento da defesa da tese, é determinada segundo as condições abaixo:

6.2.1. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) assumirá, para a composição da banca, os ônus que assume tradicionalmente para uma defesa de tese no país, a saber: os gastos com o deslocamento interno e hospedagem.

6.2.2. A universidade Ca' Foscari Venezia assumirá os ônus de viagem fora do Brasil.

6.2.3. As duas partes que assinam este convênio se comprometem, em caso de dificuldades financeiras no momento da defesa, em buscar todos os meios, inclusive lançando mão de meios de comunicação a distância, do tipo videoconferência, para garantir a defesa da tese.

6.3. Outros aspectos:

- Língua de redação da tese: Português
- Língua de defesa da tese: Italiano
- Resumo estendido: Italiano
- Lugar de defesa: FAE/UFMG – Brasil
- Data da defesa: junho/ 2013

Artigo 7º – Da emissão dos diplomas

Sendo o parecer da banca examinadora favorável à aprovação da tese defendida por Edmilson Leite Paixão, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) se compromete a conferir-lhe o grau de doutor e a emitir o diploma correspondente. Título de “Doutor em Educação”,

e o estabelecimento Università Ca’ Foscari Venezia se compromete a conferir a Edmilson Leite Paixão o grau de doutor e a emitir o diploma correspondente. Título de doutor de pesquisa em “Scienze della Cognizione e della Formazione”.

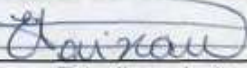
Artigo 8º – Do depósito, da descrição e da reprodução da tese

Em cada país, eles serão feitos segundo a regulamentação em vigor.

Este Convênio de Co-tutela Internacional de Tese foi feito no dia 25 de Maio de 2010, em 5 exemplares originais em Português e 5 exemplares em Italiano.

Assinaturas

O doutorando:



Edmilson Leite Paixão

Estabelecimento Brasileiro

O Orientador da Tese:



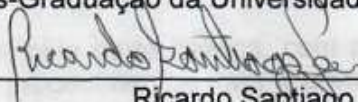
Rosemary Dore Heijmans

O Coordenador do Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da FAE-UFMG:



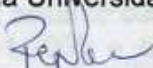
Bernardo Jefferson de Oliveira

O Pró-Reitor de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):



Ricardo Santiago Gomez

O Reitor da Universidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):



Clélio Campolina Diniz

Profª Rocksane de Carvalho Norton
Vice-Reitora

Belo Horizonte, 30 de junho de 2010

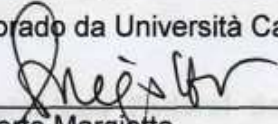
Estabelecimento Italiano

O Orientador da Tese:



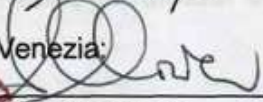
Umberto Margiotta

O Coordenador do Programa de Doutorado da Università Ca' Foscari Venezia:



Umberto Margiotta

O Reitor da Università Ca' Foscari Venezia:



Carlo Carraro



Veneza, 07 GIU. 2010 de 2010

APÊNDICE B

Questionário para alunos que abandonaram o curso técnico regular de nível médio sem obter o diploma de técnico.

Declaração de Consentimento.

Tese de Doutorado de Edmilson Leite Paixão (2013)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS QUE ABANDONARAM O CURSO TÉCNICO REGULAR DE NÍVEL MÉDIO SEM OBTER O DIPLOMA DE TÉCNICO²⁷⁹

Prezado participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o ensino técnico em Minas Gerais, realizada pela Faculdade de Educação da UFMG. Queremos conhecer os motivos que levam o estudante a abandonar o curso e não obter o seu diploma de técnico. Convidamos você a falar sobre a sua experiência no curso técnico, as razões do abandono do seu curso e a sua situação atual de estudo e trabalho. Suas respostas a este questionário são muito importantes para o sucesso da pesquisa e certamente contribuirão para a melhoria dos cursos técnicos.

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos que a sua identidade e **todas as informações obtidas por meio deste questionário são sigilosas**. Durante a aplicação do questionário, por qualquer razão, você terá garantido o direito de desistir de sua participação e de retirar todas as informações já fornecidas. A coordenadora da pesquisa, professora Rosemary Dore, se coloca à disposição para esclarecer qualquer dúvida através do telefone (31)3409-6173 ou do e-mail educacaoprofissionalfae@gmail.com. Ademais, o Comitê de Ética da UFMG também poderá esclarecer dúvidas e receber reclamações através do telefone e endereço seguintes: (31) 3409-4592 / Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte - MG.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine a declaração de consentimento que segue abaixo. Se você for menor de 18 anos, será necessário o consentimento de um de seus pais ou responsável, que também deverá assinar o documento abaixo.

Declaração de Consentimento

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

Local e Data:

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

RG do participante: _____

Nome do pai/mãe/responsável (para menor de 18 anos): _____

²⁷⁹ 969 COD V 51 VERSÃO FINAL QUEST ABANDONO ENS REGULAR PRINCIPAL 23-03-2013.DOC

Assinatura do pai/mãe/responsável (para menor de 18 anos): _____

RG do pai/mãe/responsável (para menor de 18 anos): _____

IDENTIFICAÇÃO

QUESTIONÁRIO Nº: _____

INSTRUÇÃO: O aplicador deverá preencher previamente os campos em cinza e conferi-los com o respondente.

Nome completo: _____

Endereço (Rua, Avenida, Praça etc.): _____

Nº: _____ **Complemento:** _____ **Bairro:** _____

CEP: _____ **Cidade:** _____ **Estado:** _____

Telefone Residencial: (_____) _____ **Celular:** (_____) _____

E-mail (em maiúsculas): _____

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS QUE ABANDONARAM O CURSO TÉCNICO REGULAR DE NÍVEL MÉDIO

QUESTIONÁRIO Nº: _____ **Data de aplicação:** ____/____/____

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente as questões.
- Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta.
- Preencha o questionário à caneta e não deixe nenhuma questão sem resposta.
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o aplicador.
- Neste questionário, considera-se aluno que ABANDONOU o Curso Técnico aquele que deixou o curso sem obter o diploma de técnico por não concluir alguma(s) das etapas obrigatórias do curso: matéria(s); realização de estágio; relatório de estágio.
- Caso esteja cursando ou tenha concluído algum curso de Nível Superior após ter abandonado o curso técnico, solicita-se que responda a um questionário complementar.

I – CARACTERÍSTICAS DO RESPONDENTE

1. Data de Nascimento: ____/____/____

2. Sexo: 1 () Masculino 2 () Feminino

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

0 () Sem declaração

1 () Branco(a)

2 () Preto(a)

3 () Pardo(a)

4 () Amarelo(a) - Ex.: japonês, coreano, chinês etc.

5 () Indígena

4. Estado civil atual:

1 () Solteiro(a)

2 () Casado(a)

III – CAUSAS PARA O ABANDONO DO CURSO TÉCNICO

Dentre os FATORES PRESENTES EM SUA TRAJETÓRIA NO CURSO TÉCNICO, indique com um X, nas questões 17 a 22, o quanto cada um INFLUENCIOU sua decisão de abandonar o curso. Se o fator NÃO FIZER PARTE DE SUA TRAJETÓRIA, marque a opção NÃO SE APLICA.

Trabalho		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
17.1	Tive necessidade de trabalhar						
17.2	O curso que escolhi não ajudava a entrar no mercado de trabalho						
17.3	Percebi que teria um baixo nível salarial enquanto técnico formado						
17.4	Percebi a desvalorização da profissão no mercado de trabalho						
17.5	Tive dificuldade para conciliar o horário de estudo e trabalho						
17.6	Outro. Qual?						

Curso e Conteúdo		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
18.1	Tive dificuldade para conciliar o curso técnico com outro curso que realizei no mesmo período						
18.2	Fiquei insatisfeito com o curso						
18.3	Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão						
18.4	Não via importância no que eu aprendia na escola						
18.5	Não considerava o curso atrativo						
18.6	Tive a possibilidade de fazer um curso superior						
18.7	Outro. Qual?						

Discriminação		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
19.1	Sofri <i>bullying</i> (constrangimento, intimidação, agressão física e/ou verbal)						
19.2	Sofri discriminação de cor/raça						
19.3	Sofri discriminação de sexo						
19.4	Sofri discriminação de religião						
19.5	Sofri discriminação por ser deficiente (físico, auditivo, visual etc.)						
19.6	Outro. Qual?						

Fatores de Motivação e de Estudo/Estágio		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
20.1	Não sentia motivação para continuar os estudos						
20.2	Tive dificuldade com os procedimentos de avaliação do curso						
20.3	Tive dificuldade de acompanhar a modalidade do curso (integrado, concomitante ou subsequente)						
20.4	Tinha excesso de matérias no curso						
20.5	Sentia-me estressado por ter que passar o dia todo na escola						
20.6	Tive dificuldade para acompanhar as matérias (falta de base teórica ou prática)						
20.7	Tive dificuldade para conseguir e/ou concluir o estágio						
20.8	Tive dificuldade para elaborar o relatório de estágio						
20.9	Não tinha interesse em obter o diploma de técnico, mas apenas o certificado de conclusão do ensino médio						
20.10	Corri risco de ser jubilado (perder o direito à matrícula no curso) ou ser expulso da escola						
20.11	Fui reprovado						
20.12	Outro. Qual?						

Fatores Individuais, Familiares ou Práticas		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
21.1	Tive dificuldade financeira para fazer o curso: transporte, alimentação, material etc.						
21.2	A escola era distante da minha casa e/ou do meu trabalho						
21.3	Tive problemas de saúde						
21.4	Fiquei grávida						
21.5	Minha namorada, companheira ou esposa ficou grávida						
21.6	Tinha que cuidar dos filhos e/ou da casa						
21.7	Tive problemas familiares						
21.8	Minha família não me incentivava a estudar						
21.9	Mudei de bairro ou cidade						
21.10	Prestei serviço militar						
21.11	Outro. Qual?						

Clima Escolar		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
22.1	Percebi o desinteresse dos professores por minha formação						
22.2	Meus professores eram muito exigentes						
22.3	Tive dificuldade de relacionamento com professor(es)						
22.4	Tive dificuldade de relacionamento com colega(s)						
22.5	Sentia-me sozinho, não pertencendo a um grupo no curso ou na escola						
22.6	Sentia falta de ter pessoas do mesmo sexo na minha turma						
22.7	Outro. Qual?						

Considerando a **FALTA DE RECURSOS/SUPORTES EM SUA ESCOLA TÉCNICA**, indique com um X, nas questões 23 e 24, o quanto cada um **INFLUENCIOU** sua decisão de abandonar o curso técnico. Se o recurso/suporte **EXISTIA** em sua escola, marque a opção **NÃO SE APLICA**.

Programas/Instrumentos de Apoio ao Aluno		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
23.1	Falta de programa de apoio financeiro ao aluno: vale transporte, refeição etc.						
23.2	Falta de certificação por etapa ou módulo cursado						
23.3	Falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias						
23.4	A escola não possibilitava o aproveitamento de estudos/matérias						
23.5	A escola não possibilitava a progressão parcial (dependência de matéria)						
23.6	Falta de programa de apoio pedagógico por um profissional, assim como monitoria, aulas extras etc.						
23.7	Falta de apoio psicológico por um profissional						
23.8	Falta de atendimento adaptado ao deficiente (físico, auditivo, visual etc.)						
23.9	Falta de materiais didáticos adaptados: braile, letras ampliadas, áudio <i>book</i> etc.						
23.10	Impossibilidade de participação em atividades da escola: atividades culturais e esportivas, grêmios estudantis etc.						
23.11	Outro. Qual?						

Estrutura e Regulamento		Grau de influência sobre minha decisão de abandonar					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
24.1	Falta de infra-estrutura física adequada (sala de aula, biblioteca, laboratório etc.)						
24.2	A escola não oferecia um ensino de qualidade, nem professores que soubessem transmitir adequadamente os conhecimentos						
24.3	A escola não incentivava a disciplina e a freqüência (presença) dos alunos						
24.4	Excesso de liberdade dos alunos na escola						
24.5	Outro. Qual?						

IV – RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO

Dentre os FATORES QUE LEVARAM VOCÊ A ESCOLHER O CURSO TÉCNICO que abandonou, indique com um X, nas questões 25 a 29, o quanto cada um influenciou sua escolha. Se o fator NÃO FIZER PARTE DE SUA TRAJETÓRIA, marque a opção NÃO SE APLICA.

Trabalho		Grau de influência sobre minha escolha do curso técnico					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
25.1	Possibilidade de melhorar no trabalho ou na profissão escolhida						
25.2	Mudança de emprego/carreira						
25.3	Valorização da profissão no mercado de trabalho						
25.4	Possibilidade de ter um bom salário						
25.5	Exigência da empresa que trabalha(va)						
25.6	Facilidade dos alunos formados nesse curso para conseguirem emprego						
25.7	Outro. Qual?						

Características da Escola/Curso		Grau de influência sobre minha escolha do curso técnico					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
26.1	Qualidade da escola pública federal						
26.2	Maiores chances de ser aprovado(a) no vestibular para o ensino superior						
26.3	Existência de parceria da escola com empresas para estágio						
26.4	Recursos e atendimento adaptado ao deficiente (físico, auditivo, visual etc.)						
26.5	Gratuidade do curso						
26.6	Localização da escola						
26.7	Qualidade e credibilidade do curso						
26.8	Outro. Qual?						

Fatores Pessoais/Familiares		Grau de influência sobre minha escolha do curso técnico					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
27.1	Realização pessoal						
27.2	Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)						
27.3	Imposição da família						
27.4	Outro. Qual?						

Informação/Preparação Prévia para o Curso		Grau de influência sobre minha escolha do curso técnico					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
28.1	Informações obtidas sobre o curso: eventos de divulgação de profissões, notícias ou propaganda						
28.2	Conhecimento prévio da estrutura física e de funcionamento da escola/curso						
28.3	Sugestão recebida em programa de orientação vocacional						
28.4	Obtenção de bolsa de estudos em cursinho preparatório para o curso técnico						
28.5	Outro. Qual?						

Demandas de Formação e Afinidade		Grau de influência sobre minha escolha do curso técnico					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
29.1	Aperfeiçoamento profissional ou aquisição de novos conhecimentos e habilidades						
29.2	Necessidade de obtenção de diploma de curso técnico						
29.3	Necessidade de obtenção de diploma de curso médio						
29.4	Afinidade ou gosto pela área/profissão						
29.5	Outro. Qual?						

V – SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

30. Qual era a escolaridade de seus pais NA ÉPOCA em que você abandonou o curso técnico? Marque um X em cada coluna.

Nível de Ensino		Pai	Mãe
1	Nunca estudou		
2	Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)		
3	Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série)		
4	Ensino Médio incompleto		
5	Ensino Médio completo		
6	Ensino Técnico incompleto		

7	Ensino Técnico completo		
8	Ensino Superior incompleto		
9	Ensino Superior completo		
10	Pós-Graduação		
11	Não se aplica: pai(s) falecido(s)		
12	Não sei		

31. Renda familiar NA ÉPOCA em que abandonou o curso técnico (somatório da renda de todos que trabalhavam em sua casa, incluindo você). Considerar renda formal e informal.

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

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

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

33. Número de pessoas de sua família (inclusive você) que moravam em sua casa NA ÉPOCA em que abandonou o curso: _____ pessoas.

34. Número de pessoas de sua família (inclusive você) que moram ATUALMENTE em sua casa: _____ pessoas.

35. Qual é a sua renda pessoal NA ATUALIDADE? Considerar renda formal e informal.

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

36. Nos itens abaixo, relacione os bens e as características de sua moradia NA ATUALIDADE. Marque um X para cada item.

36.1. Na casa em que você mora tem quantos banheiros?

- 1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

36.2. Na casa em que você mora tem quantas salas?

- 1 () Uma 2 () Duas 3 () Três ou mais 4 () Não tem

36.3. Na casa em que você mora tem quantos quartos?

- 1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

36.4. Na casa em que você mora tem quantas televisões?

- 1 () Uma 2 () Duas ou mais 3 () Não tem

36.5. Na casa em que você mora tem quantos aparelhos de DVD?

- 1 () Um 2 () Dois ou mais 3 () Não tem

36.6. Na casa em que você mora tem máquina de lavar roupa?

1 () Sim 2 () Não

36.7. Na casa em que você mora tem quantos aparelhos de som?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

36.8. Na casa em que você mora tem quantas geladeiras?

1 () Uma 2 () Duas ou mais 3 () Não tem

36.9. Na casa em que você mora tem freezer?

1 () Sim 2 () Não

36.10. Na casa em que você mora tem telefone fixo?

1 () Sim 2 () Não

36.11. Na casa em que você mora tem quantos telefones celulares?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

36.12. Na casa em que você mora tem quantos computadores?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

36.13. Na casa em que você mora tem quantos carros?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

36.14. Na casa em que você mora tem quantas motos?

1 () Uma 2 () Duas 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

VI – TRABALHO E PERCURSO EDUCACIONAL

37. Depois que você abandonou o curso técnico, como estava sua situação de trabalho? Responda apenas uma das opções.

- 1 () Já trabalhava antes de abandonar o curso. Há quanto tempo você trabalhava antes de abandoná-lo? _____ mês(es)
- 2 () Consegui meu primeiro emprego. Quanto tempo levou para consegui-lo? _____ mês(es)
- 3 () Procurei emprego e não encontrei. Durante quanto tempo? _____ mês(es)
- 4 () Não procurei emprego

38. Há quanto tempo você trabalha ou trabalhou na área do curso técnico que abandonou?

- 1 () Há menos de um ano
- 2 () de 1 a 2 anos
- 3 () de 2 a 5 anos
- 4 () mais de 5 anos
- 5 () Nunca trabalhei na área do curso técnico

39. ATUALMENTE, você está:

- 1 () Apenas trabalhando
- 2 () Trabalhando e estudando
- 3 () Apenas estudando (IR PARA A QUESTÃO 45)
- 4 () Nem trabalhando, nem estudando (IR PARA A QUESTÃO 45)

40. Qual é o seu VÍNCULO EMPREGATÍCIO na ATUALIDADE?

- 1 () Empregado com carteira assinada
- 2 () Empregado sem carteira assinada
- 3 () Funcionário público concursado
- 4 () Autônomo/prestador de serviços
- 5 () Contrato temporário
- 6 () Estagiário
- 7 () Proprietário de empresa/negócio
- 8 () Outro. Qual? _____

41. Qual é a sua ATUAL CARGA HORÁRIA semanal de trabalho? _____ horas.

42. Em qual setor econômico você exerce sua atividade profissional ATUAL?

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

43. Qual a relação entre a área profissional do curso técnico que você abandonou e o seu trabalho ATUAL?

- 1 () Não tem relação com a área profissional do curso técnico
 2 () Pouco relacionada
 3 () Razoavelmente relacionada
 4 () Muito relacionada
 5 () Totalmente relacionada

44. Qual a sua satisfação em relação à sua ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL?

- 1 () Muito insatisfeito 2 () Insatisfeito 3 () Nem insatisfeito, nem satisfeito 4 () Satisfeito 5 () Muito satisfeito

45. Qual é a sua escolaridade atual? Marque APENAS UMA OPÇÃO correspondente ao nível mais elevado de sua escolarização.

- 1 () Ensino Médio incompleto (IR PARA A QUESTÃO 49)
 2 () Ensino Médio completo
 3 () Ensino Superior incompleto (IR PARA QUESTÃO 49)
 4 () Ensino Superior completo (IR PARA QUESTÃO 49)
 5 () Pós-Graduação (IR PARA A QUESTÃO 49)

Dentre os fatores que levaram você a **NÃO** ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR, indique com um X, nas questões 46 a 48, o quanto cada um influenciou sua decisão. Se o fator **NÃO** FIZER PARTE DE SUA TRAJETÓRIA, marque a opção **NÃO SE APLICA**.

Fatores Financeiros, Trabalho e Mobilidade		Grau de influência sobre minha decisão de não cursar o ensino superior					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
46.1	Falta de condições financeiras						
46.2	Dificuldade de conciliar trabalho e estudo						
46.3	Falta de instituição de ensino superior próxima do trabalho ou de onde moro						
46.4	Outro. Qual?						

Fatores Pessoais/Familiares		Grau de influência sobre minha decisão de não cursar o ensino superior					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
47.1	Imprevistos (doença séria própria ou de familiar, viagem etc.)						
47.2	Discordância entre o curso que escolhi e o desejo familiar ou de outra pessoa						
47.3	Cuidados com os filhos e/ou com a casa						
47.4	Gravidez própria						
47.5	Gravidez da namorada, companheira ou esposa						
47.6	Outro. Qual?						

Interesse e Dificuldade		Grau de influência sobre minha decisão de não cursar o ensino superior					
		1 Não influen- ciou	2 Influen- ciou pouco	3 Influen- ciou razoavel- mente	4 Influen- ciou muito	5 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
48.1	Falta de interesse						
48.2	Grau de dificuldade do vestibular						
48.3	Falta de preparação para o vestibular						
48.4	A escola de nível médio não deu base						
48.5	A instituição de ensino superior a qual tenho acesso não oferece o curso desejado						
48.6	O curso técnico é suficiente para a minha formação						
48.7	Desejo fazer o curso superior em outro momento de minha vida						
48.8	Outro. Qual?						

49. Indique em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental e no ensino médio. Marque um X em cada coluna.

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

50. Se você tivesse oportunidade de voltar no tempo, teria tomado a mesma decisão de abandonar o curso técnico?

1 () Sim 2 () Não

Justifique sua resposta: _____

VII – ABANDONO VINCULADO A ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA

51. Na época em que abandonou seu curso técnico, você possuía algum tipo de deficiência (surdez, cegueira total/parcial etc.)?

1 () Sim 2 () Não (IR PARA A QUESTÃO 54)

52. Indique o tipo de deficiência a que você se refere. Se necessário, marque mais de uma opção.

1 () Física 2 () Auditiva 3 () Visual 4 () Mental 5 () Múltipla 6 () Outra. Qual?

53. No quadro abaixo, indique COM UM X se você tinha necessidade de atendimentos educacionais especializados durante o curso técnico e se teve acesso aos mesmos.

Atendimentos Educacionais Especializados		1 Não tinha necessidade	2 Tinha necessidade e tive acesso	3 Tinha necessidade e não teve acesso
53.1	Tradutor, interprete de libras			
53.2	Material em braile, digital, gravado, soroban			
53.3	Monitor para auxiliar nas atividades de alimentação, higiene, locomoção etc.			
53.4	Utilização de recursos ópticos e não ópticos (lupa, material ampliado e/ou com contraste)			
53.5	Professores especializados e/ou equipe multiprofissional de apoio			

53.6	Salas de recursos multifuncionais (ambientes com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos)			
53.7	Disponibilidade de rampas, elevadores e tecnologia assistiva (mobiliários e equipamentos adaptados às pessoas com deficiência)			

54. Considerando TODAS as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação? Salientamos que suas observações são de grande importância para esta pesquisa.

55. Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?

1 () Sim 2 () Não

56. Você gostaria de participar das entrevistas que serão realizadas na segunda etapa da pesquisa? Elas serão realizadas em local de sua preferência e em data e horário previamente combinados.

1 () Sim 2 () Não

Agradecemos imensamente a sua colaboração!

APÊNDICE C
Questionário para Concluintes do Curso Técnico Regular de Nível Médio.
Declaração de Consentimento.
Tese de Doutorado de Edmilson Leite Paixão (2013)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PESQUISA: EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Questionário para Concluintes do Curso Técnico Regular de Nível Médio²⁸⁴

Prezado participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o ensino técnico em Minas Gerais, realizada pela Faculdade de Educação da UFMG. Queremos conhecer os motivos que levam o estudante a concluir o curso técnico. Convidamos você a falar sobre a sua experiência no curso técnico e a sua situação atual de estudo e trabalho. Suas respostas a este questionário são muito importantes para o sucesso da pesquisa e certamente contribuirão para a melhoria dos cursos técnicos.

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos que a sua identidade e **todas as informações obtidas por meio deste questionário são sigilosas**. Durante a aplicação do questionário, por qualquer razão, você terá garantido o direito de desistir de sua participação e de retirar todas as informações já fornecidas. A coordenadora da pesquisa, professora Rosemary Dore, se coloca à disposição para esclarecer qualquer dúvida através do telefone (31)3409-6173 ou do e-mail educacaoprofissionalfae@gmail.com. Ademais, o Comitê de Ética da UFMG também poderá esclarecer dúvidas e receber reclamações através do telefone e endereço seguintes: (31) 3409-4592 / Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte - MG.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine a declaração de consentimento que segue abaixo. Se você for menor de 18 anos, será necessário o consentimento de um de seus pais ou responsável, que também deverá assinar o documento abaixo.

Declaração de Consentimento

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

Local e Data: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

RG do participante: _____

Nome do pai/mãe/responsável (para menor de 18 anos): _____

Assinatura do pai/mãe/responsável (para menor de 18 anos): _____

RG do pai/mãe/responsável (para menor de 18 anos): _____

IDENTIFICAÇÃO

QUESTIONÁRIO Nº: _____

Nome completo: _____

Endereço (Rua, Avenida, Praça etc.): _____

Nº: _____ Complemento: _____ Bairro: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Telefone Residencial: (____) _____ Celular: (____) _____

E-mail (em maiúsculas): _____

Questionário para Alunos que Concluíram o Curso Técnico Regular de Nível Médio

Questionário Nº: _____ Data de aplicação: ____/____/____

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente as questões.
- Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta.
- Preencha o questionário à caneta e não deixe nenhuma questão sem resposta.
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o aplicador.
- Neste questionário, considera-se aluno que **concluiu** o curso técnico aquele que cumpriu todas as etapas obrigatórias do curso (matérias, estágio, relatório de estágio etc.) e está apto a receber ou já recebeu o diploma.
- Caso tenha entrado em algum curso de Nível Superior após ter concluído o curso técnico, solicita-se que responda a um questionário complementar.

I – CARACTERÍSTICAS DO RESPONDENTE

1. Data de Nascimento: ____/____/____

2. Sexo: 1 () Masculino 2 () Feminino

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

0 () Sem declaração

1 () Branco(a)

2 () Preto(a)

- 3 () Pardo(a)
 4 () Amarelo(a) -Ex.: japonês, coreano, chinês etc.
 5 () Indígena

4. Estado civil atual:

- 1 () Solteiro(a)
 2 () Casado(a)
 3 () Mora com um(a) companheiro(a)
 4 () Viúvo(a)
 5 () Separado(a), divorciado(a), desquitado(a)
 6 () Outro. Qual? _____

5. **Você tem filhos?** 1 () Sim. Quantos? _____ 2 () Não

II – SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

6. Qual era a escolaridade de seus pais NA ÉPOCA em que você concluiu o curso técnico? Marque um X em cada coluna.

Nível de Ensino		Pai	Mãe
1	Nunca estudou		
2	Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)		
3	Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série)		
4	Ensino Médio incompleto		
5	Ensino Médio completo		
6	Ensino Técnico incompleto		
7	Ensino Técnico completo		
8	Ensino Superior incompleto		
9	Ensino Superior completo		
10	Pós-Graduação		
11	Não se aplica: pai(s) falecido(s)		
12	Não sei		

7. Renda familiar NA ÉPOCA em que concluiu o curso técnico (somatório da renda de todos que trabalhavam em sua casa, incluindo você). Considerar renda formal e informal: R\$ _____.

8. Renda familiar NA ATUALIDADE (somatório da renda de todos que trabalham em sua casa, incluindo você). Considerar renda formal e informal: R\$ _____.

9. Nº de pessoas de sua família (inclusive você) que moravam em sua casa NA ÉPOCA em que concluiu o curso: _____ pessoas.

10. Nº de pessoas de sua família (inclusive você) que moram ATUALMENTE em sua casa: _____ pessoas.

11. Qual é a sua renda pessoal NA ATUALIDADE? Considerar renda formal e informal: R\$_____.

12. Nos itens abaixo, relacione os bens e as características de sua moradia NA ATUALIDADE. Marque um X para cada item.

12.1. Na casa em que você mora tem quantos banheiros?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

12.2. Na casa em que você mora tem quantas salas?

1 () Uma 2 () Duas 3 () Três ou mais 4 () Não tem

12.3. Na casa em que você mora tem quantos quartos?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

12.4. Na casa em que você mora tem quantas televisões?

1 () Uma 2 () Duas ou mais 3 () Não tem

12.5. Na casa em que você mora tem quantos aparelhos de DVD?

1 () Um 2 () Dois ou mais 3 () Não tem

12.6. Na casa em que você mora tem máquina de lavar roupa?

1 () Sim 2 () Não

12.7. Na casa em que você mora tem quantos aparelhos de som?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

12.8. Na casa em que você mora tem quantas geladeiras?

1 () Uma 2 () Duas ou mais 3 () Não tem

12.9. Na casa em que você mora tem freezer?

1 () Sim 2 () Não

12.10. Na casa em que você mora tem telefone fixo?

1 () Sim 2 () Não

12.11. Na casa em que você mora tem quantos telefones celulares?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

12.12. Na casa em que você mora tem quantos computadores?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

12.13. Na casa em que você mora tem quantos carros?

1 () Um 2 () Dois 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

12.14. Na casa em que você mora tem quantas motos?

1 () Uma 2 () Duas 3 () Três 4 () Quatro ou mais 5 () Não tem

III – CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO

INSTRUÇÃO: Se você concluiu mais de um curso técnico em uma Instituição Federal de Ensino, **considere o último curso concluído.**

13. Nome da Instituição Federal de Ensino que frequentou: _____

13.1. Cidade onde está localizada essa instituição de ensino: _____

14. Nome do curso técnico que concluiu: _____

15. Ano de início do curso técnico: _____

16. Ano da conclusão do curso técnico: _____

17. Modalidade do curso técnico que concluiu:

1 () Integrado²⁸⁵ 2 () Concomitante Interno²⁸⁶ 3 () Concomitante Externo²⁸⁷ 4 () Subsequente²⁸⁸

18. Em qual turno você fez o curso técnico? Se estudou em mais de um turno, marque mais de uma opção.

1 () Manhã 2 () Tarde 3 () Noite

19. Identifique a alternativa que mais se aproxima de sua situação.

Concluí o curso técnico e...

0 () Não voltei mais aos estudos

1 () Fui para outro curso técnico

2 () Fui fazer um cursinho pré-vestibular

3 () Fui fazer um curso superior

²⁸⁵ Integrado: ensino técnico e ensino médio são cursados no mesmo curso e na mesma escola, com matrícula única.

²⁸⁶ Concomitante interno: ensino técnico e médio são cursados ao mesmo tempo, na mesma escola, mas com matrículas diferentes.

²⁸⁷ Concomitante externo: ensino técnico e médio são cursados ao mesmo tempo, em escolas diferentes, com matrículas diferentes.

²⁸⁸ Subsequente: ensino técnico é cursado depois da conclusão do ensino médio.

4 () Outra. Qual? _____

20. Você já solicitou o diploma de técnico?

1 () Sim 2 () Não

21. Você concluiu o ensino médio na mesma instituição em que concluiu o curso técnico?

1 () Sim 2 () Não

IV – RAZÕES PARA A CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO

Dentre os **fatores que levaram você a concluir o curso técnico**, indique com um X o quanto cada um influenciou sua escolha. Se o fator **não fizer parte de sua trajetória**, marque a opção **não se aplica**.

Trabalho		Grau de influência sobre minha decisão de concluir o curso técnico					
		0 Não influen- ciou	1 Influen- ciou pouco	2 Influen- ciou razoavel- mente	3 Influen- ciou muito	4 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
22.1	Possibilidade de melhorar na profissão escolhida						
22.2	Mudança de emprego						
22.3	Valorização da profissão no mercado de trabalho						
22.4	Possibilidade de ter um bom salário						
22.5	Exigência da empresa que trabalha(va)						
22.6	Facilidade dos concluintes desse curso para conseguir emprego						
22.7	Outro. Qual?						

Características da Escola/Curso		Grau de influência sobre minha decisão de concluir o curso técnico					
		0 Não influen- ciou	1 Influen- ciou pouco	2 Influen- ciou razoavel- mente	3 Influen- ciou muito	4 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
23.1	Qualidade da escola pública federal						
23.2	Maiores chances de ser aprovado(a) no vestibular para o ensino superior						
23.3	Existência de parceria da escola com empresas para estágio						
23.4	Gratuidade do curso						
23.5	Localização da escola						

23.6	Qualidade e credibilidade do curso						
23.7	Outro. Qual?						

Curso e Conteúdo		Grau de influência sobre minha decisão de concluir o curso técnico					
		0 Não influen- ciou	1 Influen- ciou pouco	2 Influen- ciou razoavel- mente	3 Influen- ciou muito	4 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
24.1	Tinha interesse e afinidade com a área/profissão						
24.2	Considerava o curso atrativo						
24.3	Sentia satisfação/motivação com o curso						
24.4	Considerava importante os conteúdos do curso						
24.5	Fiquei motivado com o estágio						
24.6	Queria me aperfeiçoar profissionalmente (novos conhecimentos/habilidades)						
24.7	Tinha necessidade de obter o diploma de curso técnico						
24.8	Tinha necessidade de obter o certificado de nível médio						
24.9	Outro. Qual?						

Clima Escolar		Grau de influência sobre minha decisão de concluir o curso técnico					
		0 Não influen- ciou	1 Influen- ciou pouco	2 Influen- ciou razoavel- mente	3 Influen- ciou muito	4 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
25.1	Percebia o interesse dos professores por minha formação						
25.2	Tinha bom relacionamento com professores						
25.3	Tinha bom relacionamento com colegas						
25.4	Outro. Qual?						

Fatores Individuais e Familiares		Grau de influência sobre minha decisão de concluir o curso técnico					
		0 Não influen- ciou	1 Influen- ciou pouco	2 Influen- ciou razoavel- mente	3 Influen- ciou muito	4 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
26.1	Realização pessoal						
26.2	Condição financeira para fazer o curso (transporte, alimentação, material etc.)						
26.3	Minha família me incentivava a estudar						
26.4	Minha família me obrigava a estudar						
26.5	Outro. Qual?						

Considerando a existência de recursos/suportes em sua instituição de educação profissional, indique com um X o quanto cada um influenciou sua decisão de concluir o curso técnico. Se o recurso/suporte não existia em sua escola, marque a opção não se aplica.

Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno		Grau de influência sobre minha decisão de concluir o curso técnico					
		0 Não influen- ciou	1 Influen- ciou pouco	2 Influen- ciou razoavel- mente	3 Influen- ciou muito	4 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
27.1	Estrutura física adequada (sala de aula, biblioteca, laboratório etc.)						
27.2	A escola oferecia um ensino de qualidade com professores que sabiam transmitir conhecimento						
27.3	Apoio financeiro ao aluno (vale transporte, refeição etc.)						
27.4	Apoio pedagógico (monitoria, aulas extras etc.)						
27.5	Disponibilidade de psicólogo para apoio ao aluno						
27.6	Possibilidade de participação em atividades culturais, esportivas ou no grêmio estudantil.						
27.7	Outro. Qual?						

28. Depois que você concluiu o curso técnico, como estava sua situação de trabalho? Responda apenas uma das opções.

- 1 () Já trabalhava antes de concluir o curso. Há quanto tempo trabalhava antes de concluí-lo? _____ mês(es)
- 2 () Consegui meu primeiro emprego. Quanto tempo levou para consegui-lo? _____ mês(es)
- 3 () Procurei emprego e não encontrei. Durante quanto tempo? _____ mês(es)
- 4 () Não procurei emprego

29. Há quanto tempo você trabalha ou trabalhou na área do curso técnico que concluiu?

- 1 () Há menos de um ano
- 2 () de 1 a 2 anos
- 3 () de 2 a 5 anos
- 4 () mais de 5 anos
- 5 () Nunca trabalhei na área do curso técnico

30. ATUALMENTE, você está:

- 1 () Apenas trabalhando
- 2 () Trabalhando e estudando
- 3 () Apenas estudando (IR PARA A QUESTÃO 37)
- 4 () Nem trabalhando, nem estudando (IR PARA A QUESTÃO 37)

31. Qual é o seu VÍNCULO EMPREGATÍCIO na ATUALIDADE?

- 1 () Empregado com carteira assinada
- 2 () Empregado sem carteira assinada
- 3 () Outro. Qual? _____

32. ATUALMENTE você é:

- 1 () Funcionário público concursado
- 2 () Autônomo/prestador de serviços
- 3 () Contratado temporariamente
- 4 () Estagiário
- 5 () Proprietário de empresa/negócio
- 6 () Outro. Qual? _____

33. Qual é a sua ATUAL CARGA HORÁRIA semanal de trabalho? _____ horas.

34. Em qual setor econômico você exerce sua atividade profissional ATUAL?

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

35. Qual a relação entre a área profissional do curso técnico que você concluiu e o seu trabalho ATUAL?

39.1	Imprevistos (doença séria própria ou de familiar, viagem etc.)						
39.2	Discordância entre o curso que escolhi e o desejo familiar						
39.3	Cuidados com os filhos e/ou com a casa						
39.4	Gravidez própria						
39.5	Gravidez da namorada, companheira ou esposa						
39.6	Outro. Qual?						

Interesse e Dificuldade		Grau de influência sobre minha decisão de não cursar o ensino superior					
		0 Não influen- ciou	1 Influen- ciou pouco	2 Influen- ciou razoavel- mente	3 Influen- ciou muito	4 Influen- ciou total- mente	77 Não se aplica
40.1	Falta de interesse						
40.2	Grau de dificuldade do vestibular						
40.3	Falta de preparação para o vestibular						
40.4	A escola de nível médio não deu base						
40.5	A instituição de ensino superior a qual tenho acesso não oferece o curso desejado						
40.6	O curso técnico é suficiente para a minha formação						
40.7	Desejo fazer o curso superior em outro momento de minha vida						
40.8	Outro. Qual?						

41. Indique em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental e no ensino médio. Marque um X em cada coluna.

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

42. Você considera importante ter realizado o curso técnico?

1 () Sim 2 () Não

Justifique sua resposta: _____

43. Considerando TODAS as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação? Se você tem alguma observação, será de grande importância que registre-a abaixo.

44. Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?

1 () Sim 2 () Não

45. Você gostaria de participar das entrevistas que serão realizadas na segunda etapa da pesquisa? Elas serão realizadas em local de sua preferência e em data e horário previamente combinados.

1 () Sim 2 () Não

Agradecemos imensamente a sua colaboração!

APÊNDICE D
Questionário aos alunos que ingressaram no ensino superior após abandonar o curso técnico.

Declaração de Consentimento.

Tese de Doutorado de Edmilson Leite Paixão (2013)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROJETO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR APÓS ABANDONAR O CURSO TÉCNICO²⁸⁹

QUESTIONÁRIO Nº: _____ Data de aplicação: ____ / ____ / ____

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente as questões.
- Preencha o questionário à caneta e **não deixe nenhuma questão sem resposta.**
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o pesquisador.

OBSERVAÇÃO: o tempo estimado para responder este questionário é de 10 minutos.

I – DADO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

II – ENSINO SUPERIOR

INSTRUÇÃO: Considere para as respostas seguintes o **primeiro** curso superior realizado após o abandono do curso técnico. Por exemplo, se você começou o curso de Engenharia Elétrica, mas mudou para o curso de Direito, considere o primeiro curso (Engenharia Elétrica). Se você fez ou faz dois cursos superiores **ao mesmo tempo**, considere para suas respostas aquele que é mais importante para você.

45. Nome do curso superior que você ingressou após o abandono do curso técnico: _____

46. Nome da Instituição de Ensino Superior que ingressou: _____

47. Nome da cidade onde se localiza a Instituição de Ensino Superior: _____

48. Ano de ingresso no curso superior: _____

49. Você já concluiu essa graduação?

1 () Sim. Em que ano? _____ 2 () Não. Qual período está cursando atualmente? _____

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

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

51. Qual o tipo de ensino do seu curso superior?

1 () Presencial 2 () A distância

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

²⁸⁹ 971 COD V 51 QUEST ABANDONO - ENSINO SUPERIOR.DOC

1 () Municipal 2 () Estadual 3 () Federal 4 () Particular

53. Como você pagava ou paga seu curso superior? Se necessário, marque mais de uma opção.

- 1 () O curso era ou é gratuito
 2 () Recursos próprios
 3 () Recursos familiares
 4 () FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
 5 () Outro tipo de financiamento estudantil
 6 () Bolsa do PROUNI - Programa Universidade para todos
 7 () Outra opção. Qual? _____

54. Qual a relação entre a área profissional do seu curso superior e do curso técnico que abandonou?

- 1 () Não tem nenhuma relação com área profissional do curso técnico
 2 () Pouco relacionada
 3 () Razoavelmente relacionada
 4 () Muito relacionada
 5 () Totalmente relacionada

55. O fato de você ter tido contato com o ensino técnico influenciou a sua entrada no Ensino Superior?

- 1 () Não influenciou
 2 () Influenciou pouco
 3 () Influenciou razoavelmente
 4 () Influenciou muito
 5 () Influenciou totalmente

56. De que modo o ensino técnico influenciou ou influencia o seu desempenho no Ensino Superior?

- 1 () Muito negativamente
 2 () Negativamente
 3 () Nem negativa, nem positivamente
 4 () Positivamente
 5 () Muito positivamente

57. Dentre as possíveis razões que levaram você a cursar o Ensino Superior, indique com um X o quanto cada uma delas influenciou sua decisão. Se a razão apresentada não fizer parte de sua trajetória, marque a opção não se aplica.

Razões para cursar o Ensino Superior		Grau de influência sobre minha decisão de cursar o Ensino Superior					6 Não se aplica
		1 Não influenciou	2 Influenciou pouco	3 Influenciou razoavelmente	4 Influenciou muito	5 Influenciou totalmente	
57.1	Promoção profissional/progressão na carreira						
57.2	Mudança de emprego/carreira						
57.3	Prestígio da profissão no mercado de trabalho						
57.4	Perspectiva salarial						
57.5	Exigência da empresa em que trabalha(va)						
57.6	Apoio financeiro para estudo concedido pela empresa em que trabalha(va)						
57.7	Facilidade dos alunos formados nesse curso para conseguirem emprego						
57.8	Aperfeiçoamento/qualificação profissional ou aquisição de novos conhecimentos e habilidades						

57.9	Necessidade de obtenção de diploma de nível superior						
57.10	Facilidade de passar no vestibular						
57.11	Facilidade de concluir o curso						
57.12	Afinidade ou gosto pela área/profissão						
57.13	Realização pessoal						
57.14	Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)						
57.15	Imposição da família						
57.16	Informações previamente obtidas sobre o curso: eventos de divulgação de profissões, notícias veiculadas na mídia						
57.17	Conhecimento prévio da estrutura física e do funcionamento da instituição/curso						
57.18	Recursos e atendimento adaptado ao deficiente físico						
57.19	Gratuidade do curso						
57.20	Custo acessível da mensalidade do curso						
57.21	Localização da instituição de Ensino Superior						
57.22	Boa avaliação e credibilidade do curso						
57.23	Estímulo de programa de orientação vocacional						
57.24	Obtenção de bolsa de estudos em cursinho pré-vestibular						
57.25	Outra. Qual? _____						

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

- 1 () Sim. Por quê? _____
 2 () Não

59. Você efetivamente abandonou o curso superior?

- 1 () Sim 2 () Não

60. Considerando as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação?

61. Para finalizar, você gostaria de participar das entrevistas²⁹⁰ sobre o Ensino Superior, que serão realizadas na segunda etapa da pesquisa?

- 1 () Sim 2 () Não

Prezado(a) respondente, agradecemos imensamente por sua participação e colaboração, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

²⁹⁰ As entrevistas serão realizadas em local de sua preferência e em data e horário previamente combinados.

APÊNDICE E

Tabela (APÊNDICE) - Frequência relativa e número de respondentes que marcaram o item "influenciou muito" ou "influenciou totalmente" na decisão de abandonar o curso.

Itens	Número bruto	% total da amostra
17.1 Tive necessidade de trabalhar	203	26,64
17.5 Tive dificuldade para conciliar o horário de estudo e trabalho	202	26,51
20.1 Não sentia motivação para continuar os estudos	151	19,82
18.6 Tive a possibilidade de fazer um curso superior	150	19,69
18.2 Fiquei insatisfeito com o curso	145	19,03
18.3 Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão	144	18,9
18.1 Tive dificuldade para conciliar o curso técnico com outro curso que realizei no mesmo período	112	14,7
20.3 Tive dificuldade de acompanhar a modalidade do curso (integrado, concomitante ou subsequente)	101	13,25
21.2 A escola era distante da minha casa e/ou do meu trabalho	101	13,25
18.5 Não considerava o curso atrativo	95	12,47
20.5 Sentia-me estressado por ter que passar o dia todo na escola	92	12,07
20.2 Tive dificuldade com os procedimentos de avaliação do curso	92	12,07
20.6 Tive dificuldade para acompanhar as matérias (falta de base teórica ou prática)	87	11,42
20.11 Fui reprovado	78	10,24
23.1 Falta de programa de apoio financeiro ao aluno: vale transporte, refeição etc.	69	9,06
23.3 Falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias	69	9,06
21.1 Tive dificuldade financeira para fazer o curso: transporte, alimentação, material etc.	61	8,01
22.2 Meus professores eram muito exigentes	61	8,01
20.4 Tinha excesso de matérias no curso	60	7,87
22.1 Percebi o desinteresse dos professores por minha formação	59	7,74
23.6 Falta de programa de apoio pedagógico por um profissional, assim como monitoria, aulas extras etc.	55	7,22
24.4 Excesso de liberdade dos alunos na escola	51	6,69
23.2 Falta de certificação por etapa ou módulo cursado	48	6,3
24.2 A escola não oferecia um ensino de qualidade, nem professores que soubessem transmitir adequadamente os conhecimentos	45	5,91
17.3 Percebi que teria um baixo nível salarial enquanto técnico formado	44	5,77
24.1 Falta de infraestrutura física adequada (sala de aula, biblioteca, laboratório etc.)	43	5,64
20.9 Não tinha interesse em obter o diploma de técnico, mas apenas o certificado de conclusão do ensino médio	42	5,51
20.7 Tive dificuldade para conseguir e/ou concluir o estágio	42	5,51
21.3 Tive problemas de saúde	42	5,51
22.3 Tive dificuldade de relacionamento com professor(es)	40	5,25
23.5 A escola não possibilitava a progressão parcial (dependência de matéria)	38	4,99
23.7 Falta de apoio psicológico por um profissional	38	4,99
18.4 Não via importância no que eu aprendia na escola	38	4,99
24.3 A escola não incentivava a disciplina e a frequência (presença) dos alunos	37	4,86
21.6 Tinha que cuidar dos filhos e/ou da casa	32	4,2
17.4 Percebi a desvalorização da profissão no mercado de trabalho	32	4,2
17.2 O curso que escolhi não ajudava a entrar no mercado de trabalho	31	4,07
21.7 Tive problemas familiares	29	3,81
22.5 Sentia-me sozinho, não pertencendo a um grupo no curso ou na escola	28	3,67
23.4 A escola não possibilitava o aproveitamento de estudos/matérias	28	3,67
20.10 Corri risco de ser jubilado (perder o direito à matrícula no curso) ou ser expulso da escola	25	3,28
20.8 Tive dificuldade para elaborar o relatório de estágio	25	3,28
21.9 Mudei de bairro ou cidade	20	2,62
23.10 Impossibilidade de participação em atividades da escola: atividades culturais e esportivas, grêmios estudantis etc.	17	2,23
21.4 Fiquei grávida	16	2,1
22.4 Tive dificuldade de relacionamento com colega(s)	15	1,97

23.9 Falta de materiais didáticos adaptados: braile, letras ampliadas, áudio book etc.	14	1,84
19.1 Sofri bullying (constrangimento, intimidação, agressão física e/ou verbal)	9	1,18
21.8 Minha família não me incentivava a estudar	8	1,05
23.8 Falta de atendimento adaptado ao deficiente (físico, auditivo, visual etc.)	7	0,92
21.5 Minha namorada, companheira ou esposa ficou grávida	6	0,79
22.6 Sentia falta de ter pessoas do mesmo sexo na minha turma	5	0,66
21.10 Prestei serviço militar	4	0,52
19.4 Sofri discriminação de religião	1	0,13
19.3 Sofri discriminação de sexo	1	0,13
19.2 Sofri discriminação de cor/raça	0	0
19.5 Sofri discriminação por ser deficiente (físico, auditivo, visual etc.)	0	0

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

APÊNDICE F

Tabela (APÊNDICE) - Frequência de respostas válidas e respostas faltantes aos itens de conclusão do curso.

Itens	N Respostas válidas	N Respostas Faltantes
22.1 Trabalho: Possibilidade de melhorar na profissão escolhida	597	127
22.2 Trabalho: Mudança de emprego	458	266
22.3 Trabalho: Valorização da profissão no mercado de trabalho	682	42
22.4 Trabalho: Possibilidade de ter um bom salário	695	29
22.5 Trabalho: Exigência da empresa que trabalha(va)	343	381
22.6 Trabalho: Facilidade dos concluintes desse curso para conseguir emprego	640	84
22.7 Trabalho: Outro.	75	649
22.7.1 Trabalho: Outro. Qual?	724	0
23.1 Características da Escola/Curso: Qualidade da escola pública federal	717	7
23.2 Características da Escola/Curso: Maiores chances de ser aprovado(a) no vestibular para o ensino superior	623	101
23.3 Características da Escola/Curso: Existência de parceria da escola com empresas para estágio	645	79
23.4 Características da Escola/Curso: Gratuidade do curso	708	16
23.5 Características da Escola/Curso: Localização da escola	696	28
23.6 Características da Escola/Curso: Qualidade e credibilidade do curso	706	18
23.7 Características da Escola/Curso: Outro	21	703
23.7.1 Características da Escola/Curso: Outro. Qual?	724	0
24.1 Curso e Conteúdo: Tinha interesse e afinidade com a área/profissão	716	8
24.2 Curso e Conteúdo: Considerava o curso atrativo	714	10
24.3 Curso e Conteúdo: Sentia satisfação/motivação com o curso	718	6
24.4 Curso e Conteúdo: Considerava importante os conteúdos do curso	718	6
24.5 Curso e Conteúdo: Fiquei motivado com o estágio	673	51
24.6 Curso e Conteúdo: Queria me aperfeiçoar profissionalmente (novos conhecimentos/habilidades)	691	33
24.7 Curso e Conteúdo: Tinha necessidade de obter o diploma de curso técnico	623	101
24.8 Curso e Conteúdo: Tinha necessidade de obter o certificado de nível médio	483	241
24.9 Curso e Conteúdo: Outro	16	708
24.9.1 Curso e Conteúdo: Outro. Qual?	724	0
25.1 Clima Escolar: Percebia o interesse dos professores por minha formação	715	9
25.2 Clima Escolar: Tinha bom relacionamento com professores	718	6
25.3 Clima Escolar: Tinha bom relacionamento com colegas	718	6
25.4 Clima Escolar: Outro	15	709
25.4.1 Clima Escolar: Outro. Qual?	724	0
26.1 Fatores Individuais e Familiares: Realização pessoal	715	9
26.2 Fatores Individuais e Familiares: Condição financeira para fazer o curso (transporte, alimentação, material etc.)	674	50
26.3 Fatores Individuais e Familiares: Minha família me incentivava a estudar	710	14
26.4 Fatores Individuais e Familiares: Minha família me obrigava a estudar	404	320
26.5 Fatores Individuais e Familiares: Outro	15	709
26.5.1 Fatores Individuais e Familiares: Outro. Qual?	724	0

27.1 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Estrutura física adequada (sala de aula, biblioteca, laboratório etc.)	708	16
27.2 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: A escola oferecia um ensino de qualidade com professores que sabiam transmitir conhecimento	718	6
27.3 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Apoio financeiro ao aluno (vale transporte, refeição etc.)	476	248
27.4 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Apoio pedagógico (monitoria, aulas extras etc.)	553	171
27.5 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Disponibilidade de psicólogo para apoio ao aluno	519	205
27.6 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Possibilidade de participação em atividades culturais, esportivas ou no grêmio estudantil.	604	120
27.7 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Outro	14	710

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

APÊNDICE G

Tabela (APÊNDICE) - Frequência relativa e número de respondentes que marcaram o item "influenciou muito" ou "influenciou totalmente" na decisão de concluir o curso.

Itens	Número bruto	Frequência % - total da amostra
23.1 Características da Escola/Curso: Qualidade da escola pública federal	639	88,26
25.3 Clima Escolar: Tinha bom relacionamento com colegas	629	86,88
23.4 Características da Escola/Curso: Gratuidade do curso	607	83,84
27.2 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: A escola oferecia um ensino de qualidade com professores que sabiam transmitir conhecimento	603	83,29
23.6 Características da Escola/Curso: Qualidade e credibilidade do curso	595	82,18
26.1 Fatores Individuais e Familiares: Realização pessoal	576	79,56
25.2 Clima Escolar: Tinha bom relacionamento com professores	569	78,59
24.4 Curso e Conteúdo: Considerava importante os conteúdos do curso	563	77,76
26.3 Fatores Individuais e Familiares: Minha família me incentivava a estudar	559	77,21
24.2 Curso e Conteúdo: Considerava o curso atrativo	553	76,38
24.6 Curso e Conteúdo: Queria me aperfeiçoar profissionalmente (novos conhecimentos/habilidades)	543	75,00
24.3 Curso e Conteúdo: Sentia satisfação/motivação com o curso	538	74,31
24.1 Curso e Conteúdo: Tinha interesse e afinidade com a área/profissão	506	69,89
27.1 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Estrutura física adequada (sala de aula, biblioteca, laboratório etc.)	450	62,15
25.1 Clima Escolar: Percebia o interesse dos professores por minha formação	421	58,15
22.4 Trabalho: Possibilidade de ter um bom salário	418	57,73
22.3 Trabalho: Valorização da profissão no mercado de trabalho	407	56,22
23.5 Características da Escola/Curso: Localização da escola	376	51,93
24.5 Curso e Conteúdo: Fiquei motivado com o estágio	376	51,93
22.1 Trabalho: Possibilidade de melhorar na profissão escolhida	353	48,76
26.2 Fatores Individuais e Familiares: Condição financeira para fazer o curso (transporte, alimentação, material etc.)	336	46,41
24.7 Curso e Conteúdo: Tinha necessidade de obter o diploma de curso técnico	301	41,57
22.6 Trabalho: Facilidade dos concluintes desse curso para conseguir emprego	266	36,74
23.2 Características da Escola/Curso: Maiores chances de ser aprovado(a) no vestibular para o ensino superior	262	36,19
24.8 Curso e Conteúdo: Tinha necessidade de obter o certificado de nível médio	236	32,60

23.3 Características da Escola/Curso: Existência de parceria da escola com empresas para estágio	231	31,91
27.6 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Possibilidade de participação em atividades culturais, esportivas ou no grêmio estudantil.	203	28,04
22.2 Trabalho: Mudança de emprego	181	25,00
27.4 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Apoio pedagógico (monitoria, aulas extras etc.)	173	23,90
27.3 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Apoio financeiro ao aluno (vale transporte, refeição etc.)	147	20,30
27.5 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Disponibilidade de psicólogo para apoio ao aluno	97	13,40
22.5 Trabalho: Exigência da empresa que trabalha(va)	62	8,56
26.4 Fatores Individuais e Familiares: Minha família me obrigava a estudar	52	7,18
27.7 Recursos para conclusão. Estrutura e Programas de Apoio ao Aluno: Outro	2	0,28

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

APÊNDICE H

Tabela (APÊNDICE): Frequência relativa e número de respondentes que marcaram o item “influenciou muito” ou “influenciou totalmente” na decisão de fazer o curso técnico - amostra de evadidos - motivos de escolha do curso técnico.

Itens	Número bruto	% - total da amostra
25.1 Possibilidade de melhorar no trabalho ou na profissão escolhida	255	33,5
25.2 Mudança de emprego/carreira	154	20,2
25.3 Valorização da profissão no mercado de trabalho	274	36,0
25.4 Possibilidade de ter um bom salário	270	35,4
25.5 Exigência da empresa que trabalha(va)	45	5,9
25.6 Facilidade dos alunos formados nesse curso para conseguirem emprego	171	22,4
26.1 Qualidade da escola pública federal	472	61,9
26.2 Maiores chances de ser aprovado(a) no vestibular para o ensino superior	255	33,5
26.3 Existência de parceria da escola com empresas para estágio	157	20,6
26.4 Recursos e atendimento adaptado ao deficiente (físico, auditivo, visual etc.)	41	5,4
26.5 Gratuidade do curso	474	62,2
26.6 Localização da escola	212	27,8
26.7 Qualidade e credibilidade do curso	431	56,6
27.1 Realização pessoal	329	43,2
27.2 Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)	180	23,6
27.3 Imposição da família	67	8,8
28.1 Informações obtidas sobre o curso: eventos de divulgação de profissões, notícias ou propaganda	158	20,7
28.2 Conhecimento prévio da estrutura física e de funcionamento da escola/curso	192	25,2
28.3 Sugestão recebida em programa de orientação vocacional	39	5,1
28.4 Obtenção de bolsa de estudos em cursinho preparatório para o curso técnico	28	3,7
29.1 Aperfeiçoamento profissional ou aquisição de novos conhecimentos e habilidades	363	47,6
29.2 Necessidade de obtenção de diploma de curso técnico	223	29,3
29.3 Necessidade de obtenção de diploma de curso médio	173	22,7
29.4 Afinidade ou gosto pela área/profissão	329	43,2

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de evadidos. Questionários aplicados, de 2011 a 2013, a alunos evadidos da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

APÊNDICE I

Tabela (APÊNDICE I) - Distribuição de frequência de alunos diplomados por idade de formatura em curso técnico.

	Age	Frequency	Percent	Valid Percent	% Cumulative
Valid	13	1	,1	,1	,1
	15	2	,3	,3	,4
	16	1	,1	,1	,6
	17	81	11,2	11,3	11,9
	18	129	17,8	18,0	29,9
	19	105	14,5	14,7	44,6
	20	83	11,5	11,6	56,2
	21	69	9,5	9,7	65,9
	22	41	5,7	5,7	71,6
	23	28	3,9	3,9	75,5
	24	29	4,0	4,1	79,6
	25	19	2,6	2,7	82,2
	26	9	1,2	1,3	83,5
	27	9	1,2	1,3	84,8
	28	15	2,1	2,1	86,9
	29	7	1,0	1,0	87,8
	30	4	,6	,6	88,4
	31	8	1,1	1,1	89,5
	32	10	1,4	1,4	90,9
	33	7	1,0	1,0	91,9
	34	6	,8	,8	92,7
	35	7	1,0	1,0	93,7
	36	3	,4	,4	94,1
	37	5	,7	,7	94,8
	38	1	,1	,1	95,0
	39	5	,7	,7	95,7
	40	2	,3	,3	95,9
	42	3	,4	,4	96,4
	43	4	,6	,6	96,9
	44	6	,8	,8	97,8
	45	2	,3	,3	98,0
	46	2	,3	,3	98,3
	47	1	,1	,1	98,5
	48	1	,1	,1	98,6
	49	2	,3	,3	98,9
	50	2	,3	,3	99,2
	51	1	,1	,1	99,3
	52	1	,1	,1	99,4
	53	1	,1	,1	99,6
	54	2	,3	,3	99,9
	70	1	,1	,1	100,0

	Total	715	98,8	100,0
Missing	System	9	1,2	
Total		724	100,0	

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

APÊNDICE J

Gráfico (APÊNDICE J) - Gráfico de distribuição de frequência de alunos diplomados por idade de formatura em curso técnico.

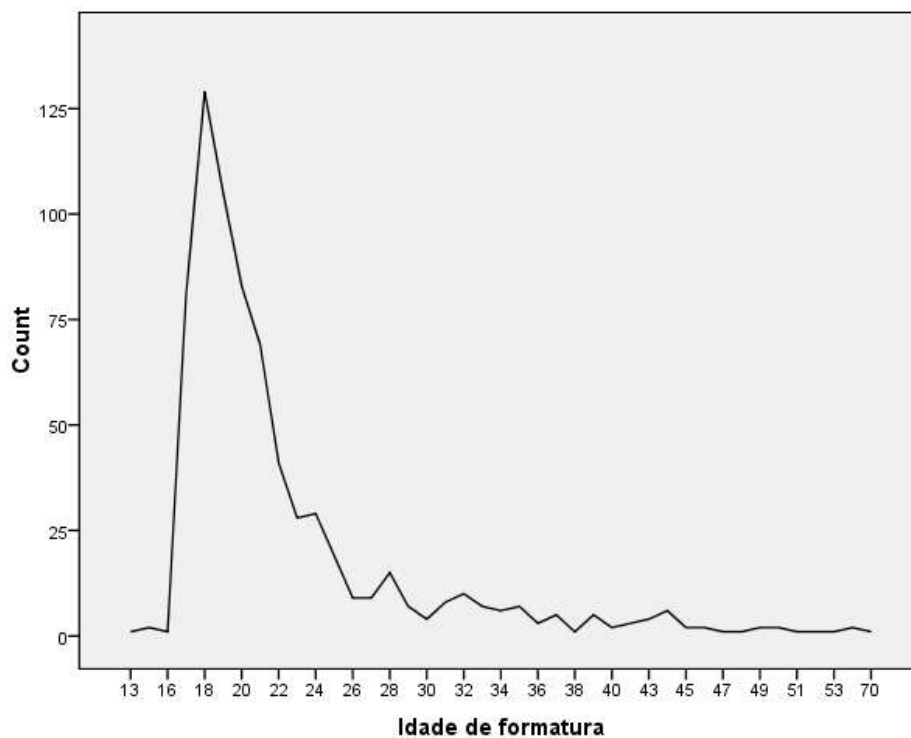


Gráfico (APÊNDICE J) - distribuição de frequência de alunos diplomados por idade de formatura em curso técnico.

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

APÊNDICE K

Quadro (APÊNDICE K) Lista de Questões do Questionário Complementar Aplicado aos Alunos que Ingressaram no Ensino Superior após Concluir seu Curso Técnico²⁹¹

FILTRO: Entrevistado entrou em Curso Superior após concluir Curso Técnico?
Número do Questionário
Data de aplicação
Nome do aplicador e de sua respectiva instituição
Nome completo
46. Nome do curso superior que você entrou após a conclusão do curso técnico
47. Nome da Instituição de Ensino Superior que ingressou
48. Nome da cidade onde se localiza a Instituição de Ensino Superior
49. Mês/ano de entrada no curso superior (exemplo -> 03/2010)
50. Atualmente, você
50.1. Qual período está cursando?
50.2. Em que mês/ano concluiu?
50.3. Interrompeu temporariamente Em que mês/ano?
50.4. Por quê interrompeu temporariamente?
50.5. Interrompeu definitivamente Em que mês/ano?
50.6. Por quê interrompeu definitivamente?
51. Qual a modalidade de graduação do seu curso superior?
52. Qual o tipo de ensino do seu curso superior?
53. Em que rede de ensino você fez ou está fazendo o curso superior?
54.1. Como você pagava ou paga seu curso superior? O curso era ou é gratuito
54.2. Como você pagava ou paga seu curso superior? Recursos próprios
54.3. Como você pagava ou paga seu curso superior? Recursos familiares
54.4. Como você pagava ou paga seu curso superior? FIES: Fundo de Financiamento do Ensino Superior
54.5. Como você pagava ou paga seu curso superior? Outro tipo de financiamento estudantil
54.6. Como você pagava ou paga seu curso superior? Bolsa do PROUNI - Programa Universidade para Todos
54.7. Como você pagava ou paga seu curso superior? Outra opção
54.7.1 Como você pagava ou paga seu curso superior? Outra opção. Qual?
55. Qual a relação entre a área profissional do seu curso superior e a do curso técnico que concluiu?
56. O fato de você ter frequentado o curso técnico influenciou a sua entrada no curso superior?
57. De que modo o ensino técnico influenciou ou influencia o seu desempenho acadêmico no curso superior?
58.1 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Possibilidade de melhorar no trabalho ou na profissão escolhida
58.2 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Mudança de emprego/carreira
58.3 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Valorização da profissão no mercado de trabalho
58.4 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Possibilidade de ter um bom salário
58.5 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Exigência da empresa em que trabalha(va)
58.6 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Apoio financeiro para estudo concedido pela empresa em que trabalha(va)
58.7 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Facilidade dos alunos formados nesse curso para conseguirem emprego
58.8 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Outro

²⁹¹ Essas questões foram usadas pela aluna Paula Elizabeth Nogueira Sales em seu questionário de doutorado e foram modificadas e construídas com base nas questões e estrutura dos questionários principal e complementar de evadidos e de diplomados anteriormente elaborados pela equipe do Observatório da Educação (OBEDUC 2010-2014). Fonte: Banco de dados de diplomados, OBEDUC 2010-2014.

58.8.1 Fatores de entrada no curso superior. Trabalho: Outro. Qual?
59.1 Fatores de entrada no curso superior. Demandas de Formação e Afinidade: Aperfeiçoamento profissional ou aquisição de novos conhecimentos e habilidades
59.2 Fatores de entrada no curso superior. Demandas de Formação e Afinidade: Necessidade de obtenção de diploma de nível superior
59.3 Fatores de entrada no curso superior. Demandas de Formação e Afinidade: Afinidade ou gosto pela área/profissão
59.4 Fatores de entrada no curso superior. Demandas de Formação e Afinidade: Outro
59.4.1 Fatores de entrada no curso superior. Demandas de Formação e Afinidade: Outro. Qual?
60.1 Fatores de entrada no curso superior. Fatores Pessoais/Familiares: Facilidade de passar no vestibular
60.2 Fatores de entrada no curso superior. Fatores Pessoais/Familiares: Facilidade de concluir o curso
60.3 Fatores de entrada no curso superior. Fatores Pessoais/Familiares: Realização pessoal
60.4 Fatores de entrada no curso superior. Fatores Pessoais/Familiares: Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)
60.5 Fatores de entrada no curso superior. Fatores Pessoais/Familiares: Imposição da família
60.6 Fatores de entrada no curso superior. Fatores Pessoais/Familiares: Outro
60.6.1 Fatores de entrada no curso superior. Fatores Pessoais/Familiares: Outro. Qual?
61.1 Fatores de entrada no curso superior. Informação/Preparação Prévia para o Curso: Informações previamente obtidas sobre o curso: eventos de divulgação de profissões, notícias ou propaganda
61.2 Fatores de entrada no curso superior. Informação/Preparação Prévia para o Curso: Conhecimento prévio da estrutura física e do funcionamento da instituição/curso
61.3 Fatores de entrada no curso superior. Informação/Preparação Prévia para o Curso: Sugestão recebida em programa de orientação vocacional
61.4 Fatores de entrada no curso superior. Informação/Preparação Prévia para o Curso: Obtenção de bolsa de estudos em cursinho pré-vestibular
61.5 Fatores de entrada no curso superior. Informação/Preparação Prévia para o Curso: Outro
61.5.1 Fatores de entrada no curso superior. Informação/Preparação Prévia para o Curso: Outro. Qual?
62.1 Fatores de entrada no curso superior. Características da Escola/Curso: Recursos e atendimento adaptado ao deficiente (físico, auditivo, visual etc.)
62.2 Fatores de entrada no curso superior. Características da Escola/Curso: Gratuidade do curso
62.3 Fatores de entrada no curso superior. Características da Escola/Curso: Custo acessível da mensalidade do curso
62.4 Fatores de entrada no curso superior. Características da Escola/Curso: Localização da instituição de Ensino Superior
62.5 Fatores de entrada no curso superior. Características da Escola/Curso: Qualidade e credibilidade do curso
62.6 Fatores de entrada no curso superior. Características da Escola/Curso: Outro
62.6.1 Fatores de entrada no curso superior. Características da Escola/Curso: Outro. Qual?
63. Em relação ao seu 1º CURSO SUPERIOR, você...
63.1 Qual o nome do outro curso sendo feito junto?
63.2 Qual o nome do outro curso iniciado?
63.3 Qual o nome do outro curso que entrou ao abandonar o 1o?
64. Considerando TODAS as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação?
Observações do aplicador

Fonte: Microdados de pesquisa do Observatório da Educação, Projeto 89. Amostra de diplomados. Questionários aplicados, de 2012 a 2013, a alunos diplomados da RFEP entre 2006 e 2010. Tese de doutorado (PAIXÃO, 2013).

ANEXO A

Questionário da Pesquisa Amostral Nacional de Egressos Diplomados do MEC (2009)

Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO

PARTE I – EMPREGABILIDADE

1. Atualmente o(a) sr(a) está:
 - 1() Trabalhando (vá para 2)
 - 2() Trabalhando e estudando (vá para 2)
 - 3() Apenas estudando (vá para 14)
 - 4() Não está trabalhando e nem estudando. (vá para 14)
 - 5() Outros (não ler esta opção)

2. O(a) sr(a) trabalha na área em que se formou no curso técnico?
 - 1() Sim, totalmente.(ler) 2() Sim, parcialmente (ler) 3() Não 99() não sabe

3. Qual a sua satisfação em relação a sua ATIVIDADE PROFISSIONAL na atualidade ?
 - 1() Muito satisfeito 2() Satisfeito 3() Indiferente
 - 4() Insatisfeito 5() Muito insatisfeito 99() não sabe/não opinou

4. Na sua opinião, como está a sua REMUNERAÇÃO em relação a MÉDIA do mercado ?
 - 1() acima da média do mercado 2() Na média do mercado
 - 3() Abaixo da média do mercado 99() não sabe/não opinou

5. Qual é a sua CARGA HORÁRIA semanal de trabalho ? **(esperar o entrevistado responder)**
 - 1() Até 20 h 2() de 20 a 30 h 3() de 30 a 39 h
 - 4() de 40 a 44 h 5() Acima de 44 h.

6. Qual é o seu VÍNCULO EMPREGATÍCIO ? **(esperar o entrevistado responder)**
 - 1() Empregado com carteira assinada 2() Empregado sem carteira assinada
 - 3() Funcionário público concursado 4() Autônomo/Prestador de serviços
 - 5() Em contrato temporário 6() Estagiário
 - 7() Proprietário de empresa/negócio 95() Outros

7. Quantos funcionários contratados tem a empresa que o(a) sr(a) trabalha (aproximadamente)?
(____) **(Se a pessoa não souber nem aproximadamente, colocar 0)**

8. O(a) sr(a) já trabalhava antes de iniciar o seu curso técnico? 1() Sim 2() Não

9. Há quanto tempo o(a) sr(a) trabalha na área técnica em que se formou ?
 - 1() Há menos de um ano
 - 2() de 1 a 2 anos
 - 3() de 2 a 5 anos
 - 4() mais de 5 anos
 - 5() Nunca trabalhou na área técnica de formação.

10. Qual o principal TIPO DE ATIVIDADE que o(a) sr(a) exerce no seu trabalho atual?
 - 1() Atividade Técnica
 - 2() Atividade Administrativa
 - 3() Atividade Gerencial
 - 4() Atividade Comercial
 - 95() Outra

11. Qual a relação entre o seu trabalho atual e a sua formação técnica ?

Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)

- 1() Fortemente relacionada com a área profissional do curso técnico
 2() Fracamente relacionada com o curso técnico anterior
 3() Não tem nenhuma relação com o curso técnico anterior
 99() Não sabe /Não Opinou

12. Como é a EXIGÊNCIA DA SUA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL na atualidade ?
 1() Inferior a recebida no curso técnico em que se formou
 2() Compatível com a recebida no curso técnico
 3() Superior a recebida no curso técnico em que se formou
13. Onde está LOCALIZADO o seu trabalho atual ?
 1() No próprio município onde realizou o curso técnico.
 2() Com distância de até 50 Km de onde realizou o curso técnico.
 3() Em município com distância entre 50 e 100 Km de onde realizou o curso técnico.
 4() Em município com distância entre 100 e 400 Km
 5() Em município com distância superior a 400 Km

Perguntas para quem trabalha e quem não trabalha

14. O seu DESEJO de trabalhar na área técnica quando se formou era:
 1() Muito alto 2() Alto 3() Médio 4() Baixo 5() Muito baixo
15. Comparado aos seus colegas de classe o seu NÍVEL DE INTERESSE estava:
 1() estava entre os 10% dos alunos com maior grau de interesse da turma
 2() estava entre os 20%
 3() estava entre os 50%
 4() estava no grupo de alunos de menor interesse da turma.
 95() Não sabe/Não opinou
16. Na sua opinião, como foi o seu APRENDIZADO durante o curso ?
 1() Muito alto 2() Alto 3() Médio 4() Baixo 5() Muito baixo
17. Qual o seu grau de satisfação com a ÁREA PROFISSIONAL em que o(a) sr(a) fez o seu curso técnico?
 1() Muito satisfeito 2() Satisfeito 3() Indiferente
 4() Insatisfeito 5() Muito insatisfeito 99() Não sabe/não opinou
18. Na região em que o(a) sr(a) vive, como são as OFERTAS PROFISSIONAIS da sua área técnica ?
 1() Há muitas ofertas de emprego ou trabalho para profissionais da sua área técnica
 2() Há ofertas de emprego ou trabalho
 3() Há poucas ofertas de emprego ou trabalho
 4() Praticamente não há ofertas de emprego para profissionais da sua área técnica.
19. Na sua opinião, como o MERCADO REMUNERA os profissionais da sua área de formação técnica ?
 1() Melhor que outras áreas técnicas 2() Equivalente a outras áreas técnicas 3() De forma pior que outras áreas técnicas 99() não sabe/Não opinou

PARTE II – CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

20. Após a conclusão do seu curso técnico, o(a) sr(a) concluiu ou está cursando OUTRO CURSO TÉCNICO?
 1() Sim 2() Não (**vá para 23**)
21. Se Sim. Qual a relação entre a área profissional deste novo curso e o curso técnico anterior ?

Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)

- 1() Fortemente relacionada com a área profissional do curso técnico anterior
 2() Fracamente relacionada com o curso técnico anterior
 3() Não tem nenhuma relação com o curso técnico anterior
 99() Não sabe /Não Opinou
22. Se Sim. Este outro curso técnico que o(a) sr(a) realiza ou realizou, é na mesma instituição em que fez o curso técnico anterior? 1() Sim 2() Não
23. Após a conclusão do seu curso técnico, o(a) sr(a) concluiu ou está cursando algum CURSO DE NÍVEL SUPERIOR? 1() Sim 2() Não (vá para 27)
24. Se Sim. Qual a relação entre a área profissional do seu curso superior e o seu curso técnico ?
 1() Fortemente relacionada com a área do curso técnico
 2() Fracamente relacionada
 3() Não tem nenhuma relação com área profissional do curso técnico.
 99() Não sabe /Não Opinou
25. Se Sim. Este curso superior que o(a) sr(a) realiza/realizou, é na mesma instituição em que fez o curso técnico? 1() Sim 2() Não
26. Se Sim. Qual o tipo de graduação oferecido pelo seu curso superior: **(ler até a opção 3)**
 1() Tecnologia (ex. Cursos de tecnólogo)
 2() Licenciatura (ex. Formação de professores – Física, Matemática, etc.)
 3() Bacharelado (ex. Cursos de direito, medicina, engenharia, etc.)
 99() Não sabe/Não opinou
27. Em que tipo de escola o(a) sr(a) cursou o ensino fundamental (1a. a 8a. Série)?
 1() Somente em escola pública
 2() Somente em escola particular
 3() Maior parte em escola pública
 4() Maior parte em escola particular
28. Em que tipo de escola o(a) sr(a) cursou o ensino Médio (2o. grau)?
 1() Somente em escola pública
 2() Somente em escola particular
 3() Maior parte em escola pública
 4() Maior parte em escola particular
29. Qual o nível de escolaridade do seu Pai? **(Esperar o entrevistado responder)**
 1() Analfabeto 2() Primário inc.(1a. a 4a. Incomp.)
 3() Primário Completo (4a. série comp.) 4() Ginásio inc.(5a. a 8a. Incomp.) 5() Ginásio comp.(8a. Série completa) 6() Médio incomp. (2o. Grau inc)
 7() Médio completo 8() Superior incomp.
 9() Superior Completo 99() Não sabe /Não opinou
30. Qual o nível de escolaridade da sua Mãe? **(Esperar o entrevistado responder)**
 1() Analfabeto 2() Primário inc.(1a. a 4a. Incomp.)
 3() Primário Completo (4a. série comp.) 4() Ginásio inc.(5a. a 8a. Incomp.) 5() Ginásio comp.(8a. Série completa) 6() Médio incomp. (2o. Grau inc)

Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)

- 7 () Médio completo 8 () Superior incomp.
9 () Superior Completo 99 () Não sabe /Nao opinou

PARTE III – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL RECEBIDA

31. Qual a MODALIDADE de curso técnico que o(a) sr(a) cursou?
1 () Integrado (médio e técnico em um mesmo curso)
2 () Concomitância interna (médio e técnico em cursos diferentes na mesma escola)
3 () Concomitância externa (médio e técnico em cursos diferentes em escolas diferentes)
4 () Pós-médio/Subseqüente
32. Na sua opinião, como o(a) sr.(a) avalia a INSTITUIÇÃO de modo geral ?
1 () Ótima 2 ()Boa 3 () Regular 4 () Ruim 5 () Péssima 99 () não Op.
33. Como o(a) sr.(a) avalia a INFRA-ESTRUTURA geral da instituição?
1 () Ótima 2 ()Boa 3 () Regular 4 () Ruim 5 () Péssima 99 () não Op.
34. Como o(a) sr.(a) avalia o CURSO TÉCNICO que o(a) sr(a) concluiu ?
1 () Ótimo 2 ()Bom 3 () Regular 4 () Ruim 5 () Péssimo 99 () não Op.
35. Como o(a) sr.(a) avalia os CONHECIMENTOS TEÓRICOS da sua área de formação técnica?
1 () Ótimo 2 ()Bom 3 () Regular 4 () Ruim 5 () Péssimo 99 () não Op.
36. Como o(a) sr.(a) avalia os CONHECIMENTOS PRÁTICOS da sua área de formação técnica?
1 () Ótimo 2 ()Bom 3 () Regular 4 () Ruim 5 () Péssimo 99 () não Op.
37. Como o(a) sr.(a) avalia a QUALIFICAÇÃO DOS SEUS PROFESSORES ?
1 () Ótimo 2 ()Bom 3 () Regular 4 () Ruim 5 () Péssimo 99 () não Op.
38. Como foi o seu curso técnico em relação a sua EXPECTATIVA ?
1 () Superou as expectativas 2 ()Atendeu as expectativas
3 () Não atendeu as expectativas 99 () Não sabe/Nao opinou

PERFIL DO ENTREVISTADO

39. Qual o seu nível de escolaridade atual? **(Esperar o entrevistado responder)**
7 () Médio completo 8 () Superior incomp.
9 () Superior Completo 99 () Não sabe /Nao opinou
40. Considerando o salário mínimo federal de R\$ 415,00, qual a sua renda mensal em salários mínimos ?
1 () Até 1 Salário Mínimo
2 () Mais de 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 830,00)
3 () Mais de 2 a 3 Salários mínimos (até R\$ 1245,00)
4 () Mais de 3 a 4 salários mínimos (até R\$ 1.660,00)
5 () Mais de 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 2.075,00)
6 () Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 2.075,01)
7 () Sem rendimento
99 () Não Opinou