

## **PERCORRENDO CAMINHOS QUE CONDUZEM AO CURSO TÉCNICO: ENTRE INCERTEZAS E POSSIBILIDADES**

*Ana Maria Freitas TEIXEIRA\**

**RESUMO:** O artigo busca discutir resultados de pesquisa cujo foco está em analisar os nexos entre as mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional, tomando como sujeitos estudantes e egressos de cursos técnicos de nível médio (cursos subseqüentes), oferecidos por uma das unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica. Trata-se de analisar a narrativa de jovens inseridos em percursos formativos profissionalizantes enfocando: significado atribuído à educação, educação profissional, na constituição de projetos de futuro; processos de escolha, permanência e abandono de carreiras – expectativas iniciais, valor imputado ao diploma, impactos produzidos nas trajetórias de profissionalização/ocupação –; os significados de “ser técnico” e como fazem para “ter um emprego” num cenário em que descontinuidade e incerteza socioprofissional parecem se articular com a volátil equação: escolarização, certificação e inserção em redes sociais, culturais e profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação profissional. Trabalho. Jovens. Trajetórias ocupacionais. Ensino Médio. Curso técnico.

### **Introdução**

Nas últimas décadas, as múltiplas e profundas transformações que marcam a sociedade contemporânea, particularmente aquelas que afetam as relações entre Educação e Sociedade, têm colocado no centro do debate os dilemas e perspectivas da educação profissional.

---

\* UFS – Universidade Federal de Sergipe. Departamento de Educação. São Cristóvão – SE – Brasil. 49100-000 – ana.f.teixeira@hotmail.com

É nessa perspectiva que o presente artigo se insere, ao discutir alguns dos resultados produzidos no âmbito de uma pesquisa mais ampla<sup>1</sup>, cujo foco está em analisar os nexos entre as mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional. Um dos interesses da investigação refere-se aos desdobramentos que tais alterações têm lançado sobre o processo de inserção socioprofissional de jovens que buscam profissionalização nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia<sup>2</sup>. Assim, as questões que direcionam nosso estudo vinculam-se aos fenômenos referentes às transformações nos cenários em que jovens realizam a opção por formação técnica de nível médio, quando se observa que os critérios seletivos amplamente adotados pelo mercado de trabalho atingem, de forma discriminatória, a população jovem brasileira.

Trata-se de um cenário em que se assiste ao desmanche da sociedade do emprego ou salarial<sup>3</sup> enquanto a nova base técnico-científica, incorporada ao processo produtivo, permite o aumento da produtividade e da expansão econômica sem incrementos proporcionais na forma de postos de trabalho. O desemprego estrutural ganha contornos de irreversibilidade e atinge diretamente aqueles que vivem do trabalho e, particularmente, a população jovem (POCHMANN, 2001).

As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado na hipertrofia do capital morto – isto é – ciência, tecnologia e informação como forças de produção, configuram uma realidade marcada pela desestabilização dos trabalhadores estáveis, instalação da precariedade do/no emprego e aumento continuado dos sobrantes<sup>4</sup> (CASTEL, 1997). Esses componentes tecem cenários sociais marcados pela crescente flexibilização e precarização das relações laborais impactando no modo como os jovens acedem ao mercado de trabalho. Um emprego “para toda a vida” é algo que os jovens não podem considerar como garantido, situação que tem contribuído para aumentar sua mobilidade profissional e geográfica.

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo ao Projeto de Pesquisa “Trajetórias de Jovens: Educação Profissional e Mudanças no Mundo do Trabalho” desenvolvido com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. A pesquisa contou ainda com a participação de bolsistas pelo PIBIC/CNPQ/FAPITEC/UFS e PIBIC-Voluntário/UFS.

<sup>2</sup> A Lei 11.829, sancionada 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, os até então chamados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) ganham a denominação de Institutos Federais, além de todas as demais alterações que a referida Lei trouxe a Educação Profissional brasileira.

<sup>3</sup> Segundo Castel (1997) seria a sociedade onde a inserção social se dá a partir da relação entre emprego e posição na escala salarial, de modo que garantias relativas sejam asseguradas para que aquele que vive do trabalho possa antever e garantir seu futuro dentro de padrões aceitáveis, numa lógica em que trabalho ultrapassa a dimensão de remuneração, avançando em direção à condição de direito.

<sup>4</sup> Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção (CASTEL, 1997).

As investigações na área da inserção social e profissional de jovens tratam desse contexto contemporâneo, sem perder de vista o caráter múltiplo e dinâmico da noção de juventude em sua interface com outras categorias de análise (classe social, gênero, etnia, urbano-rural, global-regional-local). Tais estudos refletem, com propriedade, as conjunturas históricas e sociais, tal como é o caso das décadas de 1980, 1990 e mesmo os primeiros anos do século XXI, fortemente caracterizadas pela incerteza e instabilidade que afetam de forma duradoura e significativa esta população (DUBAR, 1999).

De fato, expressivas alterações podem ser observadas tanto nos conteúdos do trabalho, como nas exigências de perfis profissionais e novas qualificações, ao tempo em que o número de trabalhadores qualificados desempregados se multiplica. Por outro lado, a precarização do trabalho e do emprego, além da ampliação da informalidade, demandam adaptabilidade, flexibilidade e criatividade, ingredientes habitualmente referidos sob a etiqueta da empregabilidade.

Simultaneamente, os dados disponibilizados no relatório mais recente da Organização Internacional do Trabalho (2006) sobre as “Tendências mundiais do emprego juvenil” retratam a evolução desse quadro crítico que leva à exclusão crescente de jovens do direito universal ao trabalho e à vida digna. No mundo a taxa de desemprego é de 13,5% o equivalente a 85 milhões de jovens (15 a 24 anos) em busca de emprego. Na América Latina e Caribe, nessa mesma faixa etária, o desemprego afeta 16,6% dos jovens. Essa última aferição do desemprego revela o seu aumento nas últimas décadas. Segundo a mesma fonte, o montante estaria entre 7,2 a 9,5 milhões de desempregados. Acrescente-se a piora na qualidade do emprego por variadas razões, tais como a ampliação da jornada de trabalho, a informalidade ou os contratos temporários, os baixos salários e a ausência ou falta de proteção social.

Por outro lado, estar empregado não significa melhoria nas condições de vida como constatado no relatório acima citado. Aproximadamente 16,6 milhões de jovens na América Latina e Caribe não conseguem ultrapassar a situação de pobreza ao ganharem 2 dólares/dia, ao tempo em que 6,3 milhões viveriam na “pobreza extrema”, ganhando menos de 1 dólar/dia.

A ordem do dia parece ser empregabilidade, remédio supostamente poderoso e acessível a todos indiscriminadamente. Vale nos determos um pouco sobre esse ponto para lembrar que a noção de empregabilidade remete à “recordação” do emprego. Assim, os idealizadores das políticas oficiais de formação profissional, em nível de Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e das políticas de educação regular do Ministério da Educação (MEC), optaram por esvaziar a referência a mencionada “recordação” aderindo às noções de *trabalhabilidade ou laborabilidade*.

Dessa forma os jovens, sobretudo aqueles que compõem os chamados grupos vulneráveis ou focos de discriminação social, encontram-se duramente castigados e submetidos a uma sociabilidade da incerteza, da volatilidade. Ampliam-se as exigências por uma maior e melhor escolarização sem que esses padrões impliquem, necessariamente, a garantia de inserção, ascensão e estabilidade socioprofissional, ainda que credenciais como certificação (diplomas) e formação profissional em nível técnico sejam considerados como alguns dos requisitos básicos para melhores condições de competitividade e “empregabilidade” no mercado de trabalho. A conquista de níveis educacionais mais elevados e passíveis de certificação socialmente reconhecida, antes experimentada como passaporte viável à ascensão e mobilidade social, mostra-se igualmente como campo de fluidez. Contraditoriamente, aprofundam-se as desigualdades de escolarização entre as classes sociais (VAN ZANTEN, 1999<sup>5</sup> apud ZAGO, 2006).

A situação é alarmante quando focalizamos o Nordeste brasileiro. Nessa região do país concentram-se 31,9% dos jovens, cerca de 10,9 milhões. É no Nordeste também que se encontra a pior taxa de remuneração dos jovens de todo o Brasil: 94,1% ganham até meio salário mínimo. Apenas 21,2% dos jovens de 15 a 19 anos da região estão matriculados no ensino médio (LASSANCE, 2005). A realidade de várias capitais do Nordeste, e cidades circunvizinhas, expressa a seriedade do problema. Na Região Metropolitana de Aracaju (SE), segundo a Pesquisa “Jovens de Sergipe”, 21,7% da população entre 15 e 29 anos não estuda nem trabalha (114 mil jovens) (CHARLOT, 2006). Além disso, apenas cerca de 6% (30.268 mil) dessa população tem ou teve acesso ao ensino superior (completo/incompleto/pós-graduação). Na Região Metropolitana de Salvador (BA), a Pesquisa Emprego e Desemprego (PED), no mês de maio de 2005, registra que 38,9% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos encontra-se desempregada (BAHIA, 2005).

De fato, ao analisar os movimentos ocorridos no âmbito do mercado de trabalho e da educação, Kuenzer (2006) destaca uma dupla complementaridade dialética entre esses dois campos que se explicita na combinação entre “exclusão includente” e “inclusão excludente”.

De um lado, o movimento de “exclusão includente” transcorreria no interior do mercado de trabalho, numa dinâmica em que a força de trabalho excluída de postos reestruturados seria submetida a uma reinserção precária em pontos mais vulneráveis da cadeia produtiva. Do outro lado, o movimento de “inclusão excludente” estaria referido ao mundo da educação que, sob o manto

---

<sup>5</sup> VAN ZANTEN, A. Saber global, saberes locais: Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.12, p.48-58, set./dez. 1999.

do discurso democratizante das oportunidades de acesso, promoveria a inclusão dos indivíduos nos mais diferentes pontos da cadeia “educativa” que, por sua vez, precariza-se à condição de fornecedora de certificações que acabam por funcionar como passaportes insuficientes na garantia de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Assim, a educação e a formação profissional deslocam-se da política pública para a assistência, filantropia ou como estratégia de atenuar a pobreza. A responsabilidade transita do campo social para o campo individual: os indivíduos devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes/comportamentos para tornarem-se competitivos e empregáveis. Observe-se o caráter do processo de “individualização”, próprio da modernidade (BAUMAN, 2001). Avançando nesse sentido, Beck (1998) vai propor o risco como uma noção central para a compreensão da sociedade em que vivemos cunhando a expressão *Sociedade do Risco*, uma sociedade marcada pela contingência, pela incerteza e descontinuidade.

Nesse panorama, e no centro da discussão, coloca-se a questão do papel da educação e da formação profissional (técnica e/ou básica) na produção da existência humana, visivelmente marcada pelas mutações nos paradigmas de organização e gestão do trabalho. A definição de uma nova base técnico-científica assentada, sobretudo, nas tecnologias microeletrônicas, associada às novas tecnologias organizacionais favorece a emergência da lógica das competências como parâmetro balizador para a formação para o trabalho.

Educação e trabalho, binômio antes experimentado como passaporte viável à ascensão e mobilidade social, mostram-se igualmente como campo de fluidez. Nessa perspectiva a educação profissional e outras demandas sociais (segurança, emprego, saúde, lazer etc.) continuam a exigir políticas públicas que venham eliminar a acentuada precarização da condição social dos jovens na cidade e no campo.

Nesse sentido, a noção de trajetórias, enquanto percursos descritos por sujeitos socializados que lhes permitam fazer face à imprevisibilidade que os cercam, tem se mostrado mais apropriada à análise sobre como os jovens se relacionam e experimentam o processo de escolarização, de modo geral, e de formação em nível técnico, com todas as implicações que daí decorrem. Os “modelos mecânicos” de interpretação de tal configuração juvenil, portanto, não acompanham a dinâmica e complexidade desse contexto. Em que pesem os diferentes paradigmas teóricos que as pesquisas têm adotado – os diagnósticos e prognósticos ora otimistas, ora pessimistas – é consensual essa complexidade das transições juvenis na contemporaneidade.

O quadro pode se tornar um pouco mais complexo quando a escolha por certo curso técnico é interpretada e vivida, ao menos a princípio, como a escolha por uma carreira e como parte fundamental do processo de transição (longe de ser linear) para a vida adulta. Vale lembrar que os jovens, simultaneamente alvos e sujeitos, ocupam lugar central nessas transformações e veem afetadas as formas individuais e sociais de “passagem” para a vida adulta, seja quanto à inserção econômica, a constituição de carreiras profissionais ou a constituição de família própria, etc.

Vale observar que a noção de “passagem” ou de “transição” para a vida adulta, apesar de extrapolar a noção de inserção profissional, integra-se a ela, posto que fazem parte dessa “passagem” ou “transição”, além da entrada no mercado de trabalho, vários outros elementos que socialmente compõem o estatuto de adulto. Portanto, compreender a questão da “passagem para a vida adulta” pressupõe não somente os aspectos vinculados ao emprego que, em geral, confrontam dados de escolaridade e características dos empregos ocupados, mas também observar que se desenham diferentes modos de ingressar na vida adulta. (PAIS, 1991).

Por outro lado, para parcelas cada vez maiores da população jovem, sejam eles sem diplomas ou portadores de diplomas desvalorizados, observa-se a ampliação do intervalo entre a escola e o emprego, fenômeno que tem alimentado discursos (políticos e sociológicos) que vinculam o alargamento desse intervalo ao descompasso entre a escola e o mercado de trabalho. Segundo Pais (1991), argumentações desse quilate apóiam-se em fundamentos estruturalistas ao procurarem uma combinação entre dois argumentos contraditórios, quais sejam: de um lado pressupõe que os jovens tenham uma considerável margem de liberdade para definir seus destinos e, de outro lado, identificam esses mesmos jovens como as vítimas centrais da crise econômica e do desemprego. Seguindo nessa direção emerge uma interrogação instigante: até que ponto uma tese dessa natureza encobre a efetiva redução de oferta de empregos? Até que ponto a dificuldade que certos jovens enfrentam para inserir-se profissionalmente indica mais uma lógica de seleção social que uma pretendida inadequação entre escola e mercado de trabalho?

Ainda na perspectiva de compreender esse processo, outras análises têm sido formuladas num viés que foca as atitudes e representações dos jovens em relação à formação profissional, o trabalho, o futuro e as estratégias que adotam na busca por inserção profissional. Em geral, essas análises procuraram se afastar da lógica estrutural vinculando a ampliação desse intervalo escola-emprego a um período de adaptação a um modo de vida que difere, em muito, da vida de estudante, posto que regulado pela disciplina do trabalho, controle do tempo, relações impessoais, etc. Esse tipo de compreensão, conhecida como a ‘tese da rejeição dos jovens ao

trabalho', destaca certa resistência dos jovens a uma ética tradicional do trabalho e/ou uma posição simplesmente instrumental frente ao trabalho, estando eles distantes da idéia de realização profissional, evidenciando certa apatia frente às escolhas profissionais.

Refletindo sobre essas duas grandes possibilidades interpretativas, Pais (1991) nos chama atenção para uma das armadilhas relacionadas à pesquisa sobre a temática, qual seja, o perigo das generalizações.

É nesse quadro de questionamentos que nos apoiamos para a interpretação de parte dos achados de nossa pesquisa buscando analisar a narrativa de estudantes e de egressos de diferentes cursos técnicos de nível médio, oferecidos na modalidade subsequente, por uma das unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica. Para tanto, procuramos nos servir da contribuição de recentes pesquisas que observam que as trajetórias dos jovens, sejam elas educacionais e/ou ocupacionais, têm sido marcadas por descontinuidades que combinam, sob as mais diversas circunstâncias, inserção e exclusão do sistema educacional formal e do mercado de trabalho.

As narrativas sobre as quais nos debruçamos aqui foram produzidas entre 2007 e 2008. No escopo mais amplo do projeto, nossas interrogações dialogam com fenômenos relacionados às transformações no contexto socioeducacional e na esfera da produção, para analisar os contextos em que os jovens 'optam' por uma formação técnica de nível médio e os dispositivos e estratégias de que lançam mão para concretizar a inserção no mundo do trabalho, considerando a ampliação de um persistente processo discriminatório no mercado de trabalho que atinge esse segmento da população brasileira. Para tanto contamos com duas fontes principais de informação: a) de natureza quantitativa apoiada em dados fornecidos pela própria instituição (campo de pesquisa)<sup>6</sup> e em dados produzidos originalmente mediante questionários e, b) dados mais aprofundados, obtidos nas entrevistas com jovens que cursavam o último semestre dos vários cursos técnicos subsequentes<sup>7</sup> oferecidos e com jovens que já concluíram seus cursos há no mínimo 12 meses e no máximo 24 meses, período considerado relativamente suficiente para definição de alguma perspectiva profissional decorrente, ou não, da condição de técnico de nível médio. Aqui nos deteremos principalmente em parte do material produzido mediante as entrevistas.

<sup>6</sup> Optamos por preservar a identificação da instituição adotada como campo de pesquisa.

<sup>7</sup> Em geral, os cursos técnicos de nível médio subsequentes dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET's) tem duração máxima de 4 semestres. Optamos por entrevistar jovens inseridos no quarto semestre por considerarmos que dois anos de vivência do processo de formação técnica aliada a finalização do curso espelhariam um momento singular em que a escola funcionaria como ante-sala imediata do mercado de trabalho.

## Labirintos que levam ao curso técnico

Novas características têm sido apontadas para as trajetórias ocupacionais de jovens, tais como: flutuações e descontinuidade, combinando educação e trabalho, inserção e exclusão do mercado de trabalho (MARTINS, 2004; TREVISAN, 2004). A transição entre a escola e o trabalho ou a “passagem para a vida adulta” torna-se cada vez mais difícil. Parece-nos, portanto, embaraçoso compreender essa nova realidade a partir do conceito de transição linear enquanto sucessão de etapas previsíveis a conduzir à idade adulta, quando se observa que tais dificuldades atingem transversalmente a população jovem e mesmo aqueles que dispõem de formação técnica em nível médio, escolaridade em torno da qual os jovens alimentam expectativas mais promissoras em relação à obtenção de um emprego.

Para balizar nossas reflexões sobre as trajetórias ocupacionais (logo, sociais) referidas acima vamos nos servir, na perspectiva de contraponto, do relato de Olívia (23 anos) e de Paulo (25 anos)<sup>8</sup>, que concluíram diferentes cursos técnicos de nível médio (respectivamente Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construções Prediais e Técnico em Serviços Hoteleiros), bem como do relato de Bento (25 anos)<sup>9</sup>, todos eles vinculados a mais conceituada rede federal de educação profissional e tecnológica.

Um primeiro aspecto que nos chamou a atenção refere-se às dificuldades enfrentadas pelos jovens para constituir sua afiliação a uma determinada área de formação/atuação profissional e, ao que nos indicam os depoimentos, a passagem pelo ensino médio parece não contribuir de modo decisivo para lidar com esses dilemas que, ao envolverem a escolha profissional, remetem, simultaneamente, a obtenção de uma das credenciais para inserção no mundo adulto e no mundo produtivo.

*Eu nunca parei para pensar nisso: agora o que eu vou ser depois que eu parar de estudar? Porque, por causa do dinheiro o que é que você vai fazer, nunca pensei nisso pra mim, fui fazer o que eu gostava, comecei fazer zootecnia, lá na Agrotécnica, mas não terminei justamente por causa do vôlei, primeiro era o divertimento. (Olívia).*

---

<sup>8</sup> Ambos concluíram os cursos em final de 2006. As entrevistas foram realizadas em final de 2007. Nomes fictícios.

<sup>9</sup> A entrevista foi realizada no primeiro semestre de 2008 quando Bento estava cursando o último período do curso Técnico em Construção Civil com Habilitação em Construções Prediais.

São com essas palavras que Olívia se autoreferê ao falar do “tempo do ensino médio” entre os anos de 2000 e 2002. De fato, nesse momento de sua vida Olívia<sup>10</sup> não parecia muito inquieta com o futuro, com planos profissionais, construir uma sólida carreira. O prazer de viver a vida, jogar vôlei, viajar com as companheiras do time ocupavam um lugar central em seus dias a ponto de desistir do curso profissionalizante de Zootecnia. Tornar-se adulto não é mesmo tarefa fácil e nessa transição o vôlei foi preterido por outro curso profissionalizante que não o de Zootecnia, mas sim em Construções Prediais.

Curiosamente Olívia e Paulo cursaram o ensino médio na mesma escola pública. Contudo, apesar de Olívia atribuir suas dificuldades em obter boas notas no curso técnico ao fato de ser um curso “*que puxa mais que o ensino médio para que você seja um bom profissional*”, para Paulo, a vivência no ensino médio parece ter deixado marcas de uma distinção negativa:

*O professor não exige muito do aluno, que ele se esforce pra aprender, greves constantes também atrapalham, não dão o conteúdo completo, que deveria, isso fica algumas falhas que para concorrer com a escola particular não tem condições. Geralmente os alunos da escola pública não têm chance.* (Paulo).

Essa sensação de “não ter chance” parece acompanhar Paulo numa lógica de autodiscriminação reforçada constantemente pelo olhar do outro que vincula, quase que automaticamente, o estudante da escola pública a uma trajetória escolar, social e profissional de fracassos que o estigmatiza como incapaz. Assim, Paulo, mesmo tendo concluído o ensino médio no ano 2000, acaba por ingressar no curso técnico somente em 2005, estimulado pela aprovação de um colega, também oriundo da escola pública, no processo de seleção.

Outro aspecto revelador emerge na fala de Bento. A sua “opção” pelo curso técnico de Construções Prediais veio acompanhada do abandono do curso superior em Administração de Empresas na Universidade Federal de Sergipe. Independente das circunstâncias que envolveram tal “opção”, poderíamos considerar que Bento “andou para trás” em sua trajetória escolar, e particularmente em sua trajetória de formação profissional, quando renuncia ao ensino superior na única universidade pública federal do Estado e volta ao ensino médio ainda que num curso técnico.

*Era um curso superior, assim eu acabei deixando não porque eu não gostava, foi uma escolha bem feita, se um dia eu puder, eu vou voltar a fazer [...] eu tive uns*

---

<sup>10</sup> Vale observar que o pai de Olívia é motorista de táxi e a mãe trabalha como ajudante de serviços gerais numa construtora. Como diz ela: “*eu tenho meus pais, eles têm uma condição financeira boa, mas nem rico nem classe média, ele trabalha pra sobrevivência não trabalha pra luxo*”.

*problemas de família, a gente tava pensando em se mudar por causa do emprego do meu pai e outras situações, então eu tive que abandonar o curso na Federal, mas ainda penso em voltar um dia [...] não tinha como fazer transferência esse tipo de coisa, aí eu optei, na época eu dependia bem mais dos meus pais, aí eu optei por abandonar era a solução, não me arrependo de ter feito isso, não me arrependo não. Mas também não me arrependo de ter começado a fazer construções prediais. (Bento).*

Os reveses na vida familiar atingiram duramente os planos de Bento, que procura constantemente encontrar uma lógica prática e objetiva que dê sustentação às suas “opções” e ofereça possibilidades de sentido entre o presente e o futuro. Assim, apesar do pai de Bento ser um técnico de nível médio formado pela então Escola Técnica Federal de Sergipe, ele vai encontrar os elementos que interferiram em seu retorno ao ensino médio, agora num curso técnico, no metabolismo perverso do mercado de trabalho, que parece lhe oferecer indícios das dificuldades de inserção profissional enfrentadas por portadores de diplomas de ensino superior em oposição às ditas “maiores chances” oferecidas aos técnicos.

*Mas assim pra entrar no mercado de trabalho mais rápido, aqui pelo menos, nessa época de dois, três anos ainda é mais fácil com um curso técnico do que com o superior pra entrar imediatamente no mercado de trabalho. Então eu optei e das opções que [...] dispunha aqui em cursos eu escolhi construções prediais, conversei com pessoas que eu conhecia que ou já tinham cursado ou estavam cursando, foi o que eu mais me interessei. Mas não é que meu pai tenha influenciado apesar dele ter feito também o curso [...]. Aí eu disse: não, vou tentar pra ter uma profissão também, mais rápida. (Bento).*

A escolha pelo curso de Construções Prediais, segundo a lógica construída por Bento, foi também influenciada por considerar que:

*No geral no Brasil [o setor da construção civil] tem os altos e baixos, mas um técnico em edificações tem como trabalhar de forma autônoma, eu tenho um colega que já trabalhava de forma autônoma fazendo projetos. (Bento).*

A possibilidade de trabalhar de forma autônoma, mesmo tendo um emprego formal, associada à possibilidade de atuar mais diretamente no canteiro de obras, libertando-se do ambiente do escritório, aparece como ingrediente gratificante aos olhos de Bento: autonomia e relativa liberdade. Afinal, antes de chegar ao curso técnico, Bento já havia começado a trabalhar muito cedo. Inicialmente trabalhou

ajudando sua mãe na produção artesanal de caixas decoradas, o que lhe possibilitou desenvolver aptidões para o desenho e para a precisão nas medidas (exigências básicas num curso de construções prediais) além de ganhar seu próprio dinheiro como fruto de seu trabalho. Em seguida trabalhou atendendo ao público numa loja de revenda de carros de seu tio, situação em que pode aprender “*a lidar com vários tipos de pessoas*”, ultrapassando os limites das relações familiares de trabalho.

Parece-nos que essa breve passagem nos coloca diante do que Pais (2005) assinala ao tratar da insuficiência em adotar a perspectiva de trajetórias lineares de vida para compreender os caminhos que têm sido percorridos pelos jovens. As transições trazem no cotidiano juvenil as marcas da improvisação, do *aleatório* ou do acaso, fazendo com que o conceito tradicional de trabalho perca a correspondência com a realidade dos jovens. Multiplicam-se os trabalhos precários, a instabilidade e propagam-se as inserções provisórias. O mesmo ocorre com os conceitos de emprego e desemprego (PAIS, 2005).

*Eu comecei a trabalhar com dezoito anos, eu trabalhava num restaurante, trabalhava de três da tarde até sete da noite, depois comecei a trabalhar de três da tarde a três horas da manhã, e meus pais eles não queriam, eles sempre diziam assim, sai desse trabalho [...] é justamente por isso, eu não pensava em dinheiro só pensava em aprender coisas novas, no caso eu aprendi a lidar com pessoas, como eu era recepcionista então eu aprendi a lidar com muitas coisas, e fui eu que consegui o trabalho, fui eu que decidi trabalhar. (Olivia).*

“Aprender coisas novas” tende a ser um estímulo e um alibi para que à experiência de trabalho no restaurante siga-se o trabalho como web designer, uma atividade consideravelmente distinta daquela de recepcionista num restaurante árabe. Mas no restaurante ela aprendeu a “*lidar com pessoas*”, “*lá eu consegui muitos contatos [...] lá eu fiz muitas amizades boas. Com as amizades eu acho que não consegue tudo, mas você consegue ter um pouquinho de várias coisas*”. É compreensível a valorização atribuída por Olivia aos bons contatos e boas amizades, pois foi a partir deles que teve a oportunidade de “aprender informática” e assim continuar a “aprender coisas novas” que se agregassem à sua formação geral e, mais particularmente, à sua formação como técnica de nível médio.

A noção, portanto, de trajetórias enquanto percursos desenhados por sujeitos socializados (que sofrem ingerências diversas: família, escola, sociedade do consumo, etc.) capazes de fazer face à imprevisibilidade que os cercam tem se mostrado mais apropriada à análise sobre como jovens trabalhadores obtêm a formação, a qualificação e competências necessárias ao desenvolvimento de suas atividades. Os “modelos mecânicos” de interpretação de tal configuração juvenil, portanto, não

acompanham a dinâmica e complexidade desse contexto (PAIS, 2005). Em que pesem os diferentes paradigmas teóricos que as pesquisas têm adotado, os diagnósticos e prognósticos – ora otimistas, ora pessimistas, é consensual a complexidade das transições juvenis na contemporaneidade.

Não é mais possível pensar em trajetórias de obtenção de qualificações e competências para o jovem – nesse contexto, como já dito, de fortes incertezas e de aprofundamento da precariedade do trabalho – sob um enfoque linear calcado na correspondência direta com determinadas faixas etárias. Esse enfoque afeta diretamente a lógica das trajetórias ocupacionais e acaba por refletir nas possibilidades de definição de estratégias de obtenção de formação, qualificação e competências para o trabalho. Por outro lado, vale lembrar que, num cenário assim constituído, o papel de regulador social da escola, do trabalho e/ou da família vê-se afetado tal como nos quer indicar os conceitos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), sociedade de controle (DELEUZE, 1992) e modernidade tardia (GIDDENS, 1991) que nos remetem a uma desinstitucionalização da vida social.

É nessa perspectiva que vão se tornando historicamente superadas as formas tradicionais de educação profissional. Mas cabe, ainda, à escola e aos institutos de educação tecnológica desenvolver, naquele novo trabalhador, um conjunto variado de competências e de habilidades gerais, específicas e de gestão que os torne aptos. Portanto, a tarefa de formar esse trabalhador de novo tipo, deve, agora, ser implementada observando algumas características da nova realidade do mundo do trabalho: interpretação e uso de linguagens diversificadas, clareza na comunicação, capacidade para trabalhar em grupo, análise, rapidez na resposta, avaliar, resistir a pressões, enfrentar os desafios das mudanças, aprender constantemente, gerenciar processos, etc.

Sobre essas exigências, Olívia se ressentiu quanto à formação recebida no curso técnico, sinalizando as lacunas:

*Pra um profissional prejudica, uma que eles não ensinam como se portar em uma empresa, isso você vai aprender sozinho; arranjar emprego você é que arranja sozinho. Com relação a aprender, teoria, prática, você é quem aprende sozinho, se você quiser. (Olívia).*

As palavras da jovem expressam uma contradição apenas aparente quando se observa no Brasil, a partir dos anos 1990, uma considerável precarização da educação profissionalizante em nível técnico, protagonizada pela reforma da educação profissional e média mediante Decreto nº 2208/97, de 17 de abril (BRASIL, 1999b), que estabeleceu a desvinculação entre a formação profissional e a formação

propedêutica (MARTINS, 2000). Mais recentemente novas alterações ocorreram com o Decreto 5154/2004 que, revogando o Decreto anterior, permite a rearticulação entre formação profissional e geral sob três modalidades possíveis: integrada, concomitante e subsequente ao tempo que reafirma a noção de ensino por competência. Novos reveses se apresentam para a educação profissional técnica brasileira.

Nesse panorama há uma tendência considerável de aprofundamento do processo que Kuenzer (1999) denomina de “polarização de competências”: de um lado, diferentes modalidades de educação para a grande maioria exposta a uma formação de curta duração e baixo custo, de outro, formação mais complexa, de custo elevado e duração ampliada para aqueles que ocuparão cargos de concepção e gerência. Explicita-se a equação que articula a “exclusão includente” promovida pelo mercado e a “inclusão excludente” no campo da educação profissional, posto que subordinada a esse mercado, acaba por desqualificar-se (KUENZER, 2006).

Ademais, outro aspecto a observar é a presença crescente de ciência e tecnologia nos processos produtivo e social. Em lugar da capacidade de reproduzir procedimentos, exige-se habilidade no uso de conhecimentos de diferentes áreas para resolver o imprevisível.

Será a posse do conjunto dessas características que definirá a “empregabilidade, trabalhabilidade, laborabilidade” (FRIGOTTO, 1999) enquanto capacidade do indivíduo em adequar-se aos postos de trabalho disponíveis, o que depende cada vez mais de trajetórias diferenciadas e sofisticadas a partir de uma base comum de conhecimentos. Tal como aponta Kuenzer (1999), a certificação escolar complementada pela formação profissional obtida em cursos técnicos já não é mais suficiente. Rompe-se a vinculação entre formação escolar e exercício profissional, sendo a função certificadora de competências exercida pelas agências formadoras transferida para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a “empregabilidade” aparece condicionada à flexibilidade, à capacidade de adaptação a situações novas, o que significa, para a grande maioria dos jovens, submeter-se a situações cada vez mais precárias sob todos os aspectos. A noção de flexibilidade entendida como a capacidade de criar, buscar uma educação permanente para se adaptar à dinâmica da vida social e produtiva pode, portanto, aparecer como privilégio de alguns.

## **Entre as incertezas do mundo do trabalho e da educação**

Discutir a questão da educação profissional sob a ótica dos jovens nos remete à pergunta formulada por Pais (2005): “Como fazem os jovens para arranjar trabalho?”. Se nos afastamos da perspectiva linear, ultrapassada pelos acontecimentos

de profundidade nessa virada do século, encontraremos a resposta na metáfora do “jogo de cartas” (PAIS, 2005). A depender do valor das cartas possuídas e da maneira pela qual jogamos (aqui incluindo a *astúcia* ou *feeling* do jogador), a sorte estará lançada. Entenda-se que o valor dos certificados escolares no mercado de trabalho e o “capital social” constituído pela rede de contatos dos sujeitos envolvidos são cruciais para o sucesso ou fracasso do jovem.

Para Olívia, o “capital social” materializado numa rede de “contatos e amizades boas” possibilitou o primeiro emprego no restaurante, o emprego como web designer, bem como o estágio na área do curso técnico, requisito indispensável para obter a certificação final.

*É como sempre, através de outras pessoas, de amigos, tinha uma amiga que dançava, dança árabe e ela tava gostando muito ela tava fazendo parte de recepcionista, e aí ela perguntou se eu não tinha interesse de trabalhar nessa área, por intermédio de tudo isso cheguei até esse meu estágio, eu nunca corri atrás de emprego nenhum, eu sempre sai de um passava dois dias eu estava em outro, então pelos contatos, pelas amizades que eu fiz. (Olívia).*

Certamente não são todos os jovens que dispõem desse tipo de “herança” e mesmo Olívia, que relata nunca ter corrido “*atrás de emprego nenhum*”, fez escolhas que privilegiaram a obtenção de uma certificação profissional que viesse a funcionar como um “passaporte” para sua inserção no mercado de trabalho: “*Com certeza foi por isso mesmo que eu fiz, eu fiz justamente por isso... maiores chances de te dar um emprego*”, com essas palavras, ela explica o caminho percorrido até chegar ao Curso de Técnico em Construções Prediais.

Se as “amizades” foram potencializadoras das redes de contato que viabilizaram as experiências profissionais para Olívia, fortemente engajada em profissionalizar-se como técnica em construções prediais, no caso de Paulo, a rede familiar funcionou como o “cartão de visitas”: em 2003 (com 21 anos), já com o ensino médio concluído desde o ano de 2000, ele consegue seu primeiro emprego como cobrador de ônibus numa empresa de transporte urbano a partir da indicação de seu tio, um funcionário municipal.

Mesmo já inserido no mercado de trabalho formal, as expectativas de Paulo em relação ao curso técnico na área de hotelaria não eram muito distintas daquelas mencionadas por Olívia: “*Facilidade na busca por um emprego*”, “*trabalhar numa área que fosse melhor*”, “*diminuição de carga horária*”, “*um salário melhor*”, “*um ambiente de trabalho legal*”. Em verdade, Paulo buscava formas de deixar seu emprego de cobrador de ônibus, um emprego em que ele nunca havia se imaginado

“e nem queria”, mas ao qual acabou se “acostumando pra não estar parado”, afinal, segundo o próprio Paulo, “não é uma função que traga destaque, não é grande coisa”. Apesar das dificuldades em conciliar o trabalho como cobrador com as aulas do Curso Técnico em Serviços Hoteleiros, os planos de Paulo não se concretizaram e ele acaba por desistir simbolicamente do curso mesmo antes de concluí-lo:

*Continuei por não querer desistir, abandonar no meio, começar uma coisa e não terminar; e queria concluir mesmo. Eu achava que era uma coisa e na verdade era outra; eu achava que ia ser bem mais fácil de arrumar emprego, mas o curso, turismo aqui [no Estado] ele é bem fraco, ele não tem um campo muito amplo; aí pra mudar e não ter uma grande vantagem, eu preferi não mudar, porque eu fiz estágio, eu fui sondado, o responsável pela recepção; ele fez uma sondagem 'se você não tivesse trabalhando poderia te indicar pra ficar aqui, nesse emprego', mas não, não demonstrei interesse, e como o estabelecimento é pequeno, aí um quer falar do outro, eu não achei legal o ambiente. Eu resolvi ficar na Progresso [Viação Progresso], também o salário não atraía. (Paulo).*

Paulo permanece trabalhando como cobrador, emprego que exigiu dele o ensino médio completo e onde ele observa que sabe mais, “muito mais do que precisa para ser cobrador”. Ainda assim, o jovem técnico em serviços hoteleiros considera que a formação técnica contribuiu para que se tornasse um cobrador melhor preparado:

*O curso é bem interessante, ele faz com que a pessoa fique melhor, saiba mais entender o público, ter paciência, tratar bem o público, o cliente que você tá prestando serviço; eu sei como é o certo; eu faço errado se eu quiser, é um curso muito bom, eu gostei. (Paulo).*

Vale observar que a situação funcional de Paulo na empresa de transporte em nada foi alterada pelo fato de ter conquistado uma formação técnica, ainda que tal formação tenha ampliado sua “competência” para lidar com o público, dimensão central no trabalho de um cobrador de ônibus, atividade que envolve um grau crescente de risco (acidentes, assaltos, violência, etc.).

Diferentemente, Bento nos revela outro caminho para “arranjar trabalho”. Nesse outro caminho, o que conta é ser um bom aluno, destacar-se entre os colegas, demonstrar aos professores o seu interesse pelo curso. “Ser um bom aluno” pode resultar na indicação de um professor para concorrer a uma vaga de estágio numa das grandes empresas do setor e foi assim que Bento conseguiu o seu primeiro estágio na área da construção e civil e a promessa de contratação.

*Então a gente ficava, eu e os meus colegas de olho nessas vagas. E a gente tinha contato com os professores que tem contato com, também tem engenheiro aí, tem pessoas que fazem projetos, então já tem, já são conhecidos do mercado. Aí professor quando tiver uma vaga se souber pelo menos pra indicar serve né. Então até aí foi um professor que me levou pra empresa que estou estagiando hoje. Eu e mais uma colega da minha turma, e um outro rapaz de uma outra turma né, e indicou a gente. (Bento).*

Apesar de todas as transformações, aos jovens é inculcada a representação do sistema de ensino como garantia da igualdade de oportunidades, porém os capitais herdados são distintos, assim nem sempre a uma igualdade de oportunidades corresponderá uma igualdade de resultados. Guardadas as devidas proporções poderíamos examinar as trajetórias de Paulo, de Olívia e de Bento sob essa perspectiva: oriundos de famílias de baixa renda, pais com escolaridade entre fundamental (completo e incompleto) e médio (completo e incompleto) que sempre os incentivaram e apoiaram na busca por níveis mais elevados de escolaridade, egressos da escola pública e técnicos de nível médio com certificação expedida por um centro federal de educação tecnológica, esses poderiam ser aspectos que aproximam esses três jovens (técnicos), a princípio, expostos a oportunidades muito semelhantes.

No intuito de avançar na proposição de uma análise aproximativa entre as trajetórias desses jovens técnicos, poderíamos apontar, ainda de modo inicial, ao menos dois aspectos (de natureza distinta) que as distanciam: i) curso técnico escolhido/setor econômico – enquanto a área de hotelaria ainda encontra-se marcada pela frágil profissionalização e elevada rotatividade da força de trabalho que caracterizam a nascente indústria do turismo, o setor da construção civil vem mantendo índices crescentes de atividade na região e, ii) o capital social de que dispõem – Olívia e Bento parecem dispor de uma rede de contatos mais ampla e diversificada constituída junto a familiares, amigos e colegas do antigo time de vôlei, do curso inacabado de zootecnia ou de administração e no próprio curso técnico, uma rede com traços sociais, culturais e profissionais tendencialmente potencializadores e/ou mais privilegiados que aquele que caracteriza o núcleo familiar de origem. Por outro lado, Paulo parece transitar num universo social, cultural e profissional menos diversificado que o seu próprio. A composição desses elementos pode nos auxiliar na compreensão dos reflexos que a formação técnica em nível médio pode produzir sobre as trajetórias descritas pelos jovens sem, contudo, cair numa leitura excessivamente economicista.

Simultaneamente, a leitura articulada desses distintos elementos não deve deixar de lado a inegável intensificação das mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho que se processaram a partir dos anos 1980 aliada aos impactos no perfil

do trabalhador. Decorre da natureza dessas transformações, tal como apresentadas acima, a ênfase no termo competência para reunir os novos requisitos de qualificação dos trabalhadores, o que aparece nas definições das políticas educacionais, sobretudo para a educação profissional. Contudo, nem sempre esse termo é usado no mesmo sentido sendo, muitas vezes, adotado de forma imprecisa e ambígua. Não obstante, a noção de competência é assumida claramente no discurso oficial como eixo norteador do ensino técnico (DAMIS, 1996; OLIVEIRA, 1993).

Por outro lado, ao examinarmos os debates desenvolvidos no campo das ciências sociais, e mesmo da economia, sobre a emergência da questão das competências no mundo do trabalho e, portanto, da formação profissional, observa-se o aprofundamento do caráter polissêmico do termo e a impossibilidade de sua identificação como noção politicamente neutra. Hirata (1994) destaca que é uma noção bastante imprecisa e decorre “da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento” em detrimento da noção de qualificação apoiada no posto de trabalho e na classificação das profissões.

Essas ambiguidades se manifestam igualmente nas orientações oficiais. Segundo disposto na Resolução 4/99 (BRASIL, 1999a), em seu artigo 6º: “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Por outro lado, aquilo que aparece como competência profissional geral para a área da Indústria nessa mesma Resolução (por exemplo: “aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho e de controle de qualidade no processo industrial”) já aparece como habilidades na mesma área da Indústria nos Referenciais Curriculares Nacionais para educação profissional de nível técnico – “aplicar a legislação e as normas referentes ao processo e produtos, qualidade, saúde e segurança no trabalho e ambientais” (BRASIL, 2000).

Em que pese tais incongruências, pesquisas mais recentes têm apontado a forte tendência à dualização do ensino médio e do ensino médio profissionalizante: de um lado um projeto incompleto de formação de cidadania, e de outro, um projeto questionável de modernização ancorada no mercado. Além disso, a flexibilidade de oferta, de acesso e terminalidade acabam por dificultar a continuidade de estudos por parte das camadas menos favorecidas, para as quais a não integração na escola entre tempos e espaços de aprendizagem geral e de formação profissional pode mesmo significar a ausência de uma sólida formação profissional. Some-se a isso, no caso brasileiro, o aprofundamento do caráter dual do financiamento do sistema de ensino (público e privado), evidenciando o fortalecimento do binômio educação

pública / baixos padrões de qualidade. Tal fato acentua as desigualdades na formação dos jovens das camadas mais pobres da população onde a vulnerabilidade social se intensifica diante da crescente omissão do Estado.

## **Palavras finais**

As reflexões aqui feitas concentraram-se sobre algumas das principais transformações no mundo do trabalho e seus reflexos, particularmente entre os jovens.

A mais recente pesquisa sobre a juventude(s) brasileira (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) espelha a pluralidade e as desigualdades desse segmento. Vale observar o grau de insatisfação dos jovens com a própria escolaridade: mais de 26 milhões (61,5%) com ensino fundamental completo ou incompleto. Além disso, observa-se a não correlação entre estudo e trabalho: 61,3% diz não haver correspondência entre as atividades desempenhadas e o que estudam ou já estudaram. Quanto ao trabalho o quadro é alarmante, seja quanto à proteção social – aproximadamente 20.391.914 (38,4%) dos jovens afirmam não receber os benefícios sociais previstos por lei – bem como no que diz respeito a políticas eficazes de emprego e renda, pois quase metade dos jovens brasileiros busca trabalho (46,9%), representando 22.433.951 indivíduos.

Pesquisa recente junto aos jovens sergipanos indica que entre aqueles que estão trabalhando, menos de 13% estão inseridos em ramos de atividade que tendem a exigir uma qualificação profissional mais específica (indústria de transformação, educação, saúde) em contraposição a cerca de 54%, vinculados ao comércio e a prestação de serviços. Dentre esses jovens que trabalham, 56,5% estão submetidos à precariedade materializada na ausência da carteira de trabalho assinada. Portanto, não causa espanto que a maioria dos jovens pesquisados (19,3%) aponte o desemprego como o problema mais grave do Brasil, seguido da pobreza (14,8%) (CHARLOT, 2006).

Outra tendência apontada na pesquisa nacional (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) parece se confirmar se observamos a realidade local: 61,3% dos jovens afirmam não haver uma relação entre a atividade que desempenham e os estudos. Entretanto, o nível de escolaridade é o item mais importante para obtenção de um emprego e o fato de não terem estudado o suficiente é um dos principais motivos para explicar porque os jovens estão sem emprego. “Ter estudo” é indispensável e aí reside parte da importância atribuída à escola e a educação, a educação profissional (ABRAMOVAY; BRANCO, 2005).

Seguindo nessa linha de reflexão, um dos aspectos que se depreende da análise das narrativas dos jovens, sejam os egressos, sejam os que ainda não concluíram seus cursos, refere-se às dificuldades enfrentadas para definir sua afiliação a uma determinada área de formação/atuação profissional e, ao que nos indicam os depoimentos, a passagem pelo ensino médio parece não se constituir em experiência relevante na preparação dos jovens para lidar com as dúvidas e incertezas que envolvem a escolha profissional, processo muitas vezes marcado pelas ‘entradas’ e ‘saídas’ do sistema educativo formal, num movimento pendular que remete, simultaneamente, a busca de uma das credenciais para inserção no mundo adulto e no mundo produtivo.

São vários os aspectos que interferem nas escolhas dos cursos. Contudo, numa leitura transversal das narrativas, pudemos distinguir alguns movimentos dentre os quais destacamos: a) fatores que interferiram positivamente, tal como acesso a informações sobre o desempenho do setor econômico ao qual o curso se vincula na região, bem como fatores que interferiram negativamente, como a falta de informações sobre as atividades a serem desempenhadas por aquele que se diploma em certa área, continuam exercendo sua influência inclusive quando o curso é concluído e o “novo técnico” busca sua inserção no mercado. Por vezes a força desses fatores interfere diretamente na afiliação a uma carreira ao tempo em que a reversão dessa tendência parece intimamente relacionada a um esforço cada vez mais individualizado e frequentemente vinculado a origem social do jovem; b) “ser estudante do curso médio” e “ser estudante do curso técnico” são situações consideradas profundamente distintas que exigem diferentes “posicionamentos na vida”; c) a duração relativamente curta dos cursos subseqüentes (2 anos), atrelada ao reconhecimento social do diploma expedido, particularmente pela instituição em questão, permanecem como variáveis consideradas pelos jovens que não desconhecem a lógica da hierarquia no “mercado dos diplomas”; e d) as redes sociais, culturais e profissionais dos quais os jovens fazem parte tendem a desenvolver papel importante no processo de escolha e inserção profissional mediado pelo acesso ao diploma de técnico.

Outro aspecto deve ser lembrado: a autodiscriminação quanto à capacidade e possibilidade de vir a diplomar-se pela rede federal de educação profissional e tecnológica como reflexo direto de ter o curso médio realizado em instituições públicas de ensino. Aí repousa outro ingrediente que não deve ser desprezado quando se trata de compreender processos de escolha de um curso/carreira e os significados atribuídos ao diploma.

A narrativa dos jovens envolvidos na pesquisa recoloca, igualmente, a “antiga” questão do acesso ao primeiro emprego, um desafio difícil de ser superado, uma vez que não depende exclusivamente de seus próprios esforços, e mesmo as dificuldades

para obtenção de estágios, pré-requisito obrigatório para obtenção do diploma de técnico de nível médio, expondo alguns dos elos frágeis do sistema educativo formal técnico de nível médio.

Em que pese todas as alterações contemporâneas que vêm afetando as relações entre educação e sociedade, em especial as relações entre educação profissional, sistema educativo e sociedade, os jovens estudantes e jovens técnicos consideram que a educação, o trabalho e “ser um bom profissional” permanecem como valores que apontam para uma possibilidade de futuro.

*Eu acho que sem trabalho você não consegue crescer, você não consegue desenvolver as coisas que você tem, os talentos que você tem, os dons que você tem, você não consegue desenvolver de forma nenhuma. É necessário trabalhar, independência, uma independência para você acreditar em você mesmo, tem que gostar do que você faz pra você ser um bom profissional, e se você não tiver um trabalho, não tiver estudo você vai fazer o que, completamente vazio, tem que pensar emprego, curso que agente fez, trabalho depende de tudo isso, se você não tiver essa vontade inteira de crescer e ter uma meta na vida você não é nada; você não vai ter sonhos, você não vai viver, pra mim é isso. (Olívia).*

É nesse contexto que a profecia ideológica da incapacidade da escola, e mesmo da escola profissionalizante, em preparar os jovens para o mercado de trabalho se articula com a eliminação de postos de trabalho, gerando um cenário em que insegurança e incerteza tornam cada vez mais difícil “seguir uma carreira”, mas os jovens sergipanos e de outros rincões esperam e desejam “ter uma profissão”, ter orgulho de si mesmo, mudar suas vidas. Os desafios estão postos, aos governos e à sociedade, quando o debate ilumina a questão das interseções entre juventude, trabalho e educação no Brasil.

### **WALKING PATHS THAT LEAD TO TECHNICAL COURSES: BETWEEN UNCERTAINTIES AND POSSIBILITIES**

**ABSTRACT:** *The article aims at discussing the results of a research which focus lies on the analysis of the links between the world of work and professional education, taking as subjects students and graduates of technical courses (subsequent courses) offered by one of the branches of the Federal system of professional and technological education. It is about the analysis of the narrative of young people inserted in professional education paths by focusing on the meaning assigned to education, to*

*professional education, in the constitution of future projects; processes of choice, stay and abandonment of careers – initial expectations, value attributed to diplomas, impacts produced in the paths of professionalization/occupation –; the meanings of “being a technician” and how they manage to “have a job” in a scenario in which discontinuity and socio-professional uncertainty seem to articulate with the volatile equation: schooling, certification and insertion in social, cultural and professional networks.*

**KEYWORDS:** *Professional education. Work. Young population. Occupational histories. High school. Technical course.*

## Referências

ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Pesquisa emprego e desemprego (PED)**. 2005. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BECK, U. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico**. 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 10 jul.2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 10 jul.2009.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997. p.15-48.

CHARLOT, B. **Jovens de Sergipe**: como são eles, como vivem, o que pensam. Aracaju: Unesco, 2006.

DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. et al. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. São Paulo: Papyrus, 1996. p.9-32.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUBAR, C. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (Org.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999. p.29-37. (Collection Essai&Recherches).

FRIGOTTO, G. Globalização e a crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.31-45, maio/ago., 1999.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, A. C. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.128-142.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.877-910, out., 2006.

\_\_\_\_\_. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.19-29, maio/ago., 1999.

LASSANCE, M. C. P. **A orientação profissional e a globalização da economia**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, H. H. T. A difícil transição: análise das trajetórias ocupacionais de jovens operários metalúrgicos. In: DOWBOR, L. (Org.). **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.48-61.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 71).

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática**: rupturas, compromisso e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1993.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Tendências mundiales de empleo juvenil**. Genebra, 2006. Disponible en: <[www.oit.org](http://www.oit.org)>. Acceso en: 13 abr. 2009.

PAIS, J. M. **Ganchos tachos e biscates**. Porto: Âmbar, 2005.

\_\_\_\_\_. Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida. **Análise Social**, Lisboa, v.26, n.114, p.945-987, 1991.

POCHMANN, M. Raízes da grave crise do emprego no Brasil. In: GOMES, A. (Org.). **O trabalho no século XXI: considerações para o futuro do trabalho**. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2001.

TEIXEIRA, A. M. F.; LARANJEIRA, D. Os sentidos da educação profissional em tempos de incertezas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 31., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2007. 01 CD-ROM.

TREVISAN, L. Jovens, mentiras e desemprego: algumas incertezas sobre oferta educacional como receita de felicidade. In: DOWBOR, L. (Org.). **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.70-77.

WANDERLEY, M. **A desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.236-237, maio/ago. 2006.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

