



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Escola de Ciências Sociais e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

**Experiência de Vida, Juventude e Políticas Públicas:  
Representações Sociais do Ensino Técnico.**

Débora de Abreu Moreira dos Santos Martins

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Lila Maria Spadoni Lemes

Goiânia, 2020.



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Escola de Ciências Sociais e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

**Experiência de Vida, Juventude e Políticas Públicas:  
Representações Sociais do Ensino Técnico.**

Débora de Abreu Moreira dos Santos Martins

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação Strito Senu em Psicologia da PUCGoiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Lila Maria Spadoni Lemes.

Goiânia, 2020.

M386e Martins, Débora de Abreu Moreira dos Santos

Experiência de vida, juventude e políticas públicas

: representações sociais do ensino técnico / Débora de  
Abreu Moreira dos Santos Martins.-- 2020.

148 f.: il.

Texto em português com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia, 2020.

Inclui referências: f. 134-148.

MARTINS, Débora de Abreu Moreira dos Santos (2020). *Experiência de vida, juventude e políticas públicas: representações sociais do ensino técnico*. Orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Lila Maria Spadoni Lemes.

Esta Tese foi submetida à banca examinadora:

---

Orientador Prof<sup>a</sup> Dra. Lila Maria Spadoni Lemes.  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Presidente da banca

---

Prof. Dr. Claudomilson Fernandes Braga.  
Membro Externo  
UFG (Universidade Federal de Goiás)  
Membro interno convidado externo

---

Prof. Dra. Maria Carolina Carvalho Motta  
Membro Externo  
UFG (Universidade Federal de Goiás)  
Membro interno convidado externo

---

Prof. Dra. Cláudia Valente Cavalcante  
Membro Interno  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Membro convidado interno

---

Prof. Dra. Daniela Sacramento Zanini  
Membro Interno  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Membro convidado Interno

---

Prof. Dr. Cristiano Coelho  
Membro Suplente Interno  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Membro Suplente

---

Prof. Dr. Guilherme Martins Teixeira Borges  
Membro Suplente Externo  
Instituição Membro Suplente UNIGOIÁS (Centro Universitário do Centro Oeste).

Goiânia, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Dedico este trabalho ao meu esposo, Sebastião Marcos, pelo incentivo e parceria de sempre. Aos meus filhos, Mateus e Daniel, sem vocês nenhuma conquista valeria a pena.

Aos meus pais Gerson (*in memoriam*) e Diula, que dignamente me apresentaram à importância da honestidade e persistência.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Raquel e amigos, pelo apoio e carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos Professores Doutores Claudomilson Fernandes Braga, Cláudia Valente Cavalcante, Maria Carolina Carvalho Motta, Daniela Sacramento Zanini, Cristiano Coelho e Guilherme Martins Teixeira Borges, que gentilmente aceitaram o meu convite para compor a banca examinadora desta tese.

À minha orientadora, Professora Dra Lila Maria Spadoni Lemes, por me acolher e acreditar no meu trabalho, neste desafio, sempre transmitindo conhecimento e serenidade.

Ao Professor Pedro Humberto Faria Campos, por sabiamente me apresentar os primeiros ensinamentos sobre a Teoria das Representações Sociais.

Aos discentes e egressos, que gentilmente me cederam as entrevistas analisadas nesta pesquisa.

Se você acha que investir em conhecimento é caro, experimente a ignorância (MARTINS,  
Paulo do Carmo).

## RESUMO

A pesquisa advém de conceitos relacionados a três grandes áreas do conhecimento: Direito, Psicologia e Educação. Os objetivos visam compreender as experiências de alunos e egressos provenientes das políticas públicas federais de ensino técnico profissional no estado de Goiás. A justificativa condiz com conhecer a Política Pública em sua eficácia no combate à exclusão e à vulnerabilidade onde existem os riscos sociais. Portanto, o presente trabalho pretende demonstrar que o sistema político das leis e dos atos públicos existentes considera a juventude como grupo de risco social; neste sentido, a escolha dos participantes, dois grupos com 11 entrevistados em cada: jovens discentes e egressos da educação técnica profissionalizante. A metodologia de pesquisa foi quali-quantitativa com entrevista e questionários. Na análise dos resultados constatou-se a representação da juventude em relação às políticas de educação técnica como frágeis e diversas da real demanda social; não condizente, em parte, com as expectativas dos sujeitos jovens, tanto discentes, quanto egressos da educação técnica profissional no estado de Goiás, porque as Políticas Públicas de educação técnica profissional ainda não possuem práticas democráticas de ação administrativa que contemplem a real representação social de ambos os grupos analisados.

**Palavras-chave:** jovens; estudantes; políticas educacionais; empregabilidade; inclusão.

## ABSTRACT

The research comes from concepts related to three major areas of knowledge: Law, Psychology and Education. The objectives are to understand the experiences of students and graduates from federal public policies for professional technical education in the state of Goiás. The justification is to know Public Policy in its effectiveness in combating exclusion and vulnerability, where social risks exist. Therefore, the present work intends to demonstrate that the political system of existing laws and public acts considers youth as a group of social risk, in this sense, the choice of participants, two groups, with 11 interviewees in each: young students and graduates of technical vocational education. The research methodology was quali-quantitative with interviews and questionnaires. In the analysis of the results, the representation of youth in relation to technical education policies was found to be fragile and different from the real social demand; not partly in line with the expectations of young subjects, both students and graduates of professional technical education in the state of Goiás, because Public Policies for professional technical education do not yet have democratic administrative action practices that contemplate the real social representation of both groups analyzed.

**Keywords:** young people, students, educational policies, employability, inclusion.

## RESUMÉE

La recherche est issue de concepts liés à trois grands domaines de connaissances: le droit, la psychologie et l'éducation. Les objectifs sont de comprendre les expériences des étudiants et des anciens élèves des politiques publiques fédérales pour l'enseignement technique professionnel dans l'état de Goiás. La justification est cohérente avec la connaissance de la politique publique dans son efficacité dans la lutte contre l'exclusion et la vulnérabilité, là où des risques sociaux existent. Par conséquent, le présent travail vise à démontrer que le système politique des lois et des actes publics existants considère la jeunesse comme un groupe de risque social, dans ce sens, le choix des participants, deux groupes de 11 personnes interrogées chacun: jeunes étudiants et diplômés de l'enseignement technique professionnel. La méthodologie de recherche était quali-quantitative avec des entretiens et des questionnaires. Dans l'analyse des résultats, la représentation des jeunes par rapport aux politiques d'enseignement technique s'est avérée comme fragile et différente de la demande sociale réelle; pas conforme, en partie, avec les attentes des jeunes sujets, étudiants et diplômés de l'enseignement technique professionnel dans l'État de Goiás, parce que les politiques publiques d'éducation technique professionnel n'ont pas, encore, des pratiques démocratiques d'action administrative qui envisagent la représentation sociale réelle des deux groupes analysés.

**Mots clés:** jeunes, étudiants, politiques éducatives, employabilité, inclusion.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Período em que os egressos residiram e estudaram na cidade de Goiânia.....	90
<b>TABELA 2</b>	Filograma das representações dos sujeitos discentes no ensino técnico brasileiro atual.....	104
<b>TABELA 3</b>	Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente das classes acerca das representações dos sujeitos.....	106
<b>TABELA 4</b>	Análise Fatorial de Correspondência – Quadrante 1 – Superior direito; Quadrante 2 – Superior esquerdo; Quadrante 3 – Inferior esquerdo e Quadrante 4 – Inferior direito. Visão do leitor, no quesito direito e esquerdo.....	108
<b>TABELA 5</b>	Filograma das representações dos sujeitos egressos do ensino técnico brasileiro atual.....	114
<b>TABELA 6</b>	Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente das classes acerca das representações dos sujeitos egressos do ensino técnico.....	116
<b>TABELA 7</b>	Análise Fatorial de Correspondência – Quadrante 1 – Superior direito; Quadrante 2 – Superior esquerdo; Quadrante 3 – Inferior esquerdo e Quadrante 4 – Inferior direito. Visão do leitor, no quesito direito e esquerdo.....	117
<b>TABELA 8</b>	Frequência e porcentagem do nível de escolaridade paterna dos discentes do ensino médio da educação técnica profissional.....	121
<b>TABELA 9</b>	Frequência e porcentagem do nível de escolaridade materna dos discentes do ensino médio da educação técnica profissional.....	122
<b>TABELA 10</b>	Frequência e porcentagem do nível de escolaridade materna dos discentes do ensino médio da educação técnica profissional.....	123
<b>TABELA 11</b>	Frequência e porcentagem do nível de escolaridade materna dos egressos do ensino médio da educação técnica profissional.....	123

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Educação profissional e tecnológica .....	68
<b>FIGURA 2</b>	Nível de escolaridade dos participantes egressos do ensino técnico.....	89
<b>FIGURA 3</b>	Mudança por motivo escolar antes e após 2015.....	91
<b>FIGURA 4</b>	Árvore de Similitude dos discentes .....	111
<b>FIGURA 5</b>	Árvore de Similitude dos egressos .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIERS-Ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIES	Financiamento Estudantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LACCOS	Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição
<i>New Deal</i>	Novo Acordo ou Novo Trato
PP	Políticas Públicas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PT	Partido dos Trabalhadores
PNQ	Plano Nacional de Qualidade
PEA	População Economicamente Ativa

RS	Representação Social
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online.</i>
Sistema SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences: Pacote Estatístico para as Ciências Sociais</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
ST	Segmento de Texto
TRS	Teoria das Representações Sociais
TCU	Tribunal de Contas da União
UNESP	Grupo de Pesquisa de Valores, Educação e Formação de Professores, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
<i>Wellfare State</i>	Estado do Bem-Estar

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
<b>CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL ATUAL: JUVENTUDE E RISCO SOCIAL .....</b>	<b>23</b>
1.1. O nascimento e a morte das políticas públicas enquanto instrumento do <i>welfare state</i> .....	23
1.2. Educação Técnica no Brasil, Risco Social e Exclusão.....	35
1.3. A importância da PP do acesso ao ensino Técnico - PRONATEC: conceitos, histórico e aplicabilidade.....	38
<b>CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA JUVENTUDE: A EXCLUSÃO E A VULNERABILIDADE NO ENSINO TÉCNICO.....</b>	<b>50</b>
2.1. Histórico das políticas públicas brasileiras de ensino técnico e a construção educacional e mercadológica do conceito juventude.....	51
2.2. Políticas públicas em prol da Juventude, da escola e do trabalho no contexto da educação do ensino técnico profissional: LDB nº 9.394/1996 e Lei 13.415/17.....	55
2.3. A PP do ECA - combate à exclusão da juventude em prol da inclusão educacional.....	64
<b>CAPÍTULO 3: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
3.1. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria do Risco Social, conceitos gerais.....	71
3.2. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a importância dos conceitos da análise da experiência em Rouquette.....	74
3.3. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a importância dos conceitos de Moscovici.....	79
<b>CAPÍTULO 4: REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE SOBRE O ENSINO TÉCNICO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>87</b>

<b>4.1.</b>	<b>Participantes da Pesquisa – Amostra.....</b>	<b>87</b>
4.1.1.	<i>Primeiro grupo discente do Ensino Técnico.....</i>	88
4.1.2.	<i>Segundo grupo análise dos egressos do Ensino Técnico.....</i>	88
<b>4.2.</b>	<b>Instrumentos .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.</b>	<b>Procedimento.....</b>	<b>93</b>
<b>4.4.</b>	<b>Análise de dados .....</b>	<b>94</b>
4.4.1.	<i>Análise de dados: aplicação do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).....</i>	96
4.4.2.	<i>Análise de dados: aplicação do software IRAMUTEQ.....</i>	97
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS.....</b>		<b>100</b>
<b>5.1.</b>	<b>Representação Social dos discentes do ensino médio da educação técnica profissional.....</b>	<b>103</b>
<b>5.2.</b>	<b>Representação Social dos egressos do ensino técnico análise.....</b>	<b>113</b>
<b>5.3.</b>	<b>Análise da caracterização da experiência familiar dos participantes discentes e egressos.....</b>	<b>121</b>
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES DA PESQUISA .....</b>		<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

O significado moderno da palavra *policy* que data especificamente do período do segundo pós-guerra, refere-se a uma lógica racional, uma manifestação sob um juízo de reflexão, por exemplo, os políticos que aceitam a ausência de uma política sobre um determinado tema: “[...] o intento de definir e estruturar uma base racional para atuar ou não atuar” (Parsons, 2007, p. 47).

A explosão da divisão social do trabalho é provavelmente a mais espetacular das incontáveis consequências do processo de transformação que incidiu sobre o Ocidente nos séculos XVIII e XIX, período em que nasceram as ciências sociais, sendo que toda a sociedade setorial será, necessariamente, confrontada com um grave problema de coesão social. Enquanto a sociedade tradicional era ameaçada de ruptura, a sociedade setorial é ameaçada de desintegração até encontrar, em si mesma, os meios de resolver as diferenças setoriais, as políticas públicas.

Idealmente, a análise prescritiva de política pública, tanto no sentido da educação pública, como no da segurança pública ou saúde pública, segundo Secchi (2016), é uma tarefa que antecede a tomada de decisão, servindo para apontar uma recomendação de alternativa para o enfrentamento do serviço público.

Na realidade, na presente tese, tal enfrentamento no século XXI, chama o estudo de teoria do risco social, delibera acerca de conflitos socioeconômicos e suas expectativas de sucesso, ou fracasso da política pública aplicada em determinado país, verificando o Estado Democrático de Direito brasileiro, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e leis infraconstitucionais próprias, em prol do devido processo das políticas públicas, da segurança jurídica existente em combate aos referidos conflitos advindos do neoliberalismo, do capitalismo e do grau de vulnerabilidade social brasileiro.

O presente estudo, no sentido da vulnerabilidade social, foca no quesito Educação Profissional para os jovens como fenômeno social, em consonância com a Constituição Federal de 1988 a legislação brasileira preconiza a sua transversalidade na atuação das políticas públicas em níveis e modalidades educacionais, assegurando que a sua abrangência deve contemplar para além da dimensão do Trabalho – a ciência e a tecnologia. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também prevê que é dever do Estado oferecê-la gratuitamente enquanto instrumento para a emancipação socioeconômica e cultural do indivíduo que por ela optar.

A tese dispõe sobre as relações das políticas educacionais profissionalizantes no quesito sistema de desenvolvimento capitalista ditado pelos organismos internacionais, tendo a sociedade brasileira, via políticas públicas educacionais idealizado a Educação Profissional como estratégica para a formação de mão de obra assalariada, a fim de atender aos interesses do mercado de capital, justificados pela necessidade de geração de emprego e renda, bem como pela eminência comercial da competitividade, o que pede uma correlação com o tema ensino médio profissional, como uma das práticas da política pública educacional profissionalizante, especificada no quesito do sistema S, forma de política pública educacional com o fim de combater a desigualdade social no contexto da juventude.

A Teoria das Representações Sociais foi utilizada como pressuposto teórico, como um caminho para conhecer esse condensado de crenças, valores, ações do sujeito e a partir de então, equacionar políticas que adotem essas expectativas, podendo transformá-las em protagonismo, portanto, o objetivo geral dessa tese é verificar as representações sociais advindas da experiência de discentes e egressos que vivenciaram uma política pública voltada para a educação da juventude.

Nestes contextos, a presente pesquisa visa atingir os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar: as representações sociais, construídas em face da experiência da educação profissional e posterior trabalho-emprego, proposta pelas políticas públicas de educação técnica;
- Caracterizar a parcela da juventude que é público alvo da Política de educação técnica brasileira no Estado de Goiás, ex-estudantes (egressos) e estudantes (discentes) do ensino técnico, a partir do conjunto de representações sociais construídas na experiência de sua vida familiar e de sua vivência estudantil (necessidades, expectativas, competências, valores);
- Realizar uma avaliação comparativa entre o perfil do sujeito e a “situação de exclusão” que é objeto das PP, encontrado nos documentos e nas representações elaboradas pelos próprios sujeitos; buscando avaliar o impacto da desigualdade social, do desemprego nesta comparação, estudo do Risco Social, do investimento da Política Pública não ser viável à sociedade, não surtir o efeito esperado;

Com estes objetivos a pesquisa problematiza acerca da distância entre o público alvo e os sujeitos reais das políticas públicas brasileiras que são tratados como objetos e não como sujeitos, especificando na região do Estado de Goiás, tanto em relação às políticas liberais (políticas compensatórias), como nos governos de esquerda, políticas verticais, o porquê disso? Como as políticas públicas educacionais são pensadas? Existe inserção social? Como se concebe princípios na formação de políticas públicas sociais?

Outro ponto relevante da tese é verificar as hipóteses: se as Representações Sociais no estudo do risco social possui formas satisfatórias de correlação com os sujeitos da pesquisa - os alunos (ou discentes) e os ex-alunos (ou egressos) de cursos técnicos, advindos das políticas educacionais e técnicas nacionais no Estado de Goiás; se as políticas públicas, as condutas adotadas pelos governantes em prol ou não dos excluídos, desempregados

brasileiros que escolhem a educação técnica, se estas PP colocam em evidência a percepção do risco de natureza preventiva ou não, reduzindo ou controlando as ações de risco.

Pretende buscar justificativas teóricas de que em determinado estado de virtualidade e respeito, a cidadania, como Direito Fundamental, não está devidamente representada na sociedade, pois, transforma-se diante das situações de Risco Social. Segundo Beck (2008), as situações de risco surgem no conviver humano, são atitudes para os seres humanos em sociedade, não sendo possível compreender a ocorrência do risco como uma análise simples de probabilidade. É antes, um fenômeno socialmente construído, no qual algumas sociedades têm uma capacidade maior de definir riscos do que outras, antecipando-os e construindo uma sociedade mais próxima da redução de desigualdade social (Beck, 2008), no estudo da pesquisa, a redução da desigualdade social, foi tratada no contexto de diminuição da exclusão social dos jovens, do desemprego.

Sendo assim utilizados como referencial teórico o estudo das Políticas Públicas de educação técnica profissional apresentada no capítulo 1, focalizando mais as concepções da teoria do risco social no quesito da estrutura das Políticas Públicas de educação técnica profissional e as influências do contexto socioeconômico atual do mercado de trabalho; como no capítulo 2 aspectos gerais das Políticas Públicas condizentes aos sujeitos, no contexto histórico, jurídico dos jovens estudantes alvos das Políticas Públicas com viés de combater a vulnerabilidade e a exclusão socioeconômica da juventude.

No capítulo 1, a pesquisa demonstra a relação entre o histórico relevante das políticas públicas de educação técnica nacional até a vigente na atualidade, PRONATEC, com o estudo da teoria do risco social (visão de Beck), retratando que as situações de risco estão condizentes tanto com o contexto social como econômico, e conforme apreendido nas aulas da professora orientadora Lila Maria Spadoni Lemes (Spadoni, 2016).

A influência do processo de globalização e das formas de capitalismo que nosso país está inserido, não existe como negar que atualmente as políticas de educação estão organizadas de forma articulada, numa ordem mundial, sendo relevante discutir essas finalidades educativas de países pobres como o Brasil, no contexto de promoverem não apenas os interesses nacionais, mas também atenderem demandas dos interesses dos países mais ricos e desenvolvidos, daí a importância do estudo do risco socioeconômico presente na pesquisa no quesito juventude como risco social, pois a finalidade é demonstrar como tem sido uma das representações que mais são recorrentes nas falas estereotipadas dessa faixa etária da sociedade, pela sociedade em geral, e, portanto, merece tratamento desigual.

O capítulo 2 foi estruturado em dois autores: Rouquette e Moscovici. Moscovici o grande criador e defensor do estudo do senso comum, da concepção da representatividade dos valores como a justiça, as normas de procedimento comportamental, princípios constitucionais, a liberdade e a dignidade humana, capazes de direcionar as massas ou os indivíduos a grandes mudanças de comportamento. E Rouquette pela defesa de uma psicologia política, que compreenda as massas, a coletividade dos centros urbanos, em coerência com a análise de um tipo de conhecimento coletivo caracterizado pelo risco social da exclusão, da vulnerabilidade e por uma intensidade cultural e por ele desenvolver a TRS no quesito da análise da experiência de representar o estudo dos grupos, no caso específico da tese, voltado para os grupos de estudantes, tanto o de alunos, como os egressos do ensino técnico brasileiro.

Conforme apresentado no capítulo 1, essa exclusão tem idade - juventude tem classe social, tem endereço e tem gênero, conforme será explicitado de forma metodológica no capítulo 3, demonstrando que o trabalho desenvolveu uma coesão em torno da tese sustentada, de que a hipótese sobre o sistema das políticas públicas de educação técnica

considera a juventude como grupo de risco, contraditoriamente, deposita a responsabilidade de continuidade e de reprodução social.

Esta categoria juventude, no quesito educação técnica é a faixa de estudo que gera questionamentos importantes, pois como será demonstrado no capítulo 3 surgem representações contraditórias, estruturadas e estruturantes; o elo da continuidade e descontinuidade, a relação da representação social entre o passado e o futuro que, por conta da sua condição social, o acesso aos direitos sociais são desiguais, a começar pela própria estrutura do sistema de ensino que, desde a sua visão neófito, que apresenta de forma explícita a dualidade, porém politizada por meio de discursos democratizantes legalizados nas políticas compensatórias, distributivas e de reconhecimento dispostas no capítulo 1 e que ao final mantém a ausência da equidade social reproduzidas nas desigualdades escolares.

O estudo do referencial teórico dos capítulos 1 e 2 são correlacionados ao capítulo 3, que contextualiza a relevância do estudo das Políticas Públicas para juventude, com a Teoria das Representações Sociais. Neste aspecto é que a presente pesquisa vislumbra analisar as *personas* excluídas, o risco social na formação dos excluídos, nas autoconstituições das sociedades globalizadas, nas formas de apresentação das políticas públicas e o estudo das Representações Sociais, sendo que a Teoria das Representações Sociais foi criada por Serge Moscovici, que defende que a psicologia social deve investigar o senso comum.

As TRS, neste sentido, possuem os elementos básicos para discussão sobre as concepções de exclusão da juventude na relação entre políticas públicas e cidadania, com fins da análise tanto da representação social da teoria, pensada pelos administradores, como do senso comum advindo dessa política educacional, com foco na redução da exclusão e, conseqüentemente, das desigualdades sociais.

Daí a presença da busca por princípios de conhecimento, núcleo central das relações sociais e do risco como representação. Representação dos sistemas de Políticas Públicas

(teoria das PP) brasileiras inseridas na sociedade de risco da globalização, século XXI, como estas concebem a exclusão e os objetos, público alvo, como esses a interpretam ou a representam? Existindo, pois, dois estudos em uma única pesquisa.

Nos capítulos 4 e 5 é utilizada a metodologia qualitativa com o objetivo de realizar análises exploratórias com o *software* IRAMUTEQ para identificação de seu potencial na Análise Textual Discursiva (ATD). É importante salientar que a pesquisa utilizou inicialmente para análise da pesquisa quantitativa, o Sistema SPSS e posteriormente para a análise de dados textuais o IRAMUTEQ, aplicado com fins de análise qualitativa de conteúdo textual, na modalidade entrevista, ambos utilizados em prol da melhor construção dos resultados condizentes com as teorias, do referencial teórico demonstradas nos capítulos 1, 2 e 3 da tese.

No capítulo 4 serão demonstradas as pesquisas de campo, dos grupos referenciados, dos participantes, retratando as finalidades educativas da política pública e a sua construção, representação social, no contexto de um tipo de pensamento que é caracterizadamente um fenômeno social que permeia vários grupos das sociedades de massa da atualidade, ocasionando ou não exclusão, vulnerabilidade.

No capítulo 5 foi pontuado acerca da análise da aplicação das metodologias da pesquisa e a construção dos resultados condizentes com as teorias demonstradas nos capítulos anteriores. Sendo que na discussão dos resultados, verificou-se que existe um tipo de conhecimento coletivo caracterizado pelo risco social da exclusão, da vulnerabilidade e por uma intensidade cultural, influência das crenças que servem como referências de uma comunidade durante uma época.

No capítulo 6 serão apresentadas as correlações finais da pesquisa, os valores apreendidos com a análise dos dados em relação as respectivas teorias, ora das RS, ora do

estudo do risco social, da vulnerabilidade e da constitucionalização das normas de PPs de educação técnica profissional, no contexto das análises do discurso.

O capítulo 6 trabalhou com essas análises na aplicação da PP de educação técnica profissional para os jovens brasileiros, valorizando o conhecimento coletivo caracterizado pela situação de vulnerabilidade e risco social para essa juventude excluída, para quem é destinado o ensino técnico e, ao mesmo tempo, negado o acesso ao ensino superior e esses grupos aqui estudados vivem uma experiência em comum e constroem suas representações sociais em comum sobre a vida delas, sobre o futuro delas, sobre a profissionalização delas.

Sendo que a tese defendida pela presente pesquisa, é a de que: a Política Pública da educação técnica profissional não é efetiva quando verificada na experiência vivenciada pelos discentes e egressos; embora a Política Pública venha para promover uma profissionalização e uma carreira para esses indivíduos, eles continuam se sentindo excluídos, à margem do mercado de trabalho que é destinado a uma classe, jovens privilegiados, que vai para o banco das universidades, para o estudo superior público.

Essa representação social de inclusão daqueles sujeitos, jovens brasileiros vulneráveis que almejam não apenas uma profissão técnica como fim, mas como meio, meio de alcançar o seu verdadeiro ideal, a graduação, o ensino superior que no senso comum desses grupos, condizem com algo além da empregabilidade, pois o que realmente ambicionam é a inclusão social, não se contentando com qualquer emprego, não se satisfazendo com as regras neoliberais e mercadológicas, mas desenvolvendo o pensamento-ação de estarem mais próximos de serem realmente aceitos nas sociedades dignificados e não mais excluídos como cidadãos, se revelam tanto no contexto dos discentes como dos egressos, dentro das suas particularidades.

## **CAPITULO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL ATUAL: JUVENTUDE E RISCO SOCIAL.**

O objeto das políticas públicas não reside no poder político em si mesmo, mas na sua utilização para resolver os problemas coletivos. Por isso, a noção de política pública refere-se às interações, alianças e conflitos, num marco institucional específico, entre os diferentes atos políticos e privados ao procurar resolver os problemas coletivos que aparecerem mediante uma ação planejada, ajustada. Sob o ponto de vista normativo, uma política pública será a exteriorização jurídico-legal da série de decisões e/ou ações sob o encargo do Governo e seus poderes, ora do Poder Executivo, ora do Poder Legislativo, em princípio sob a veste formal de leis ou por meio de atos normativos, como resoluções ou regulamentos (Sampaio, 2014).

Segundo Secchi (2016), a análise de políticas públicas, desde seu conceito, tem como finalidade tratar problemas públicos. O problema público é a distância entre a situação atual e o que deveria ser a realidade pública, como a situação ideal possível, ou seja, é uma situação indesejada para qual a coletividade vislumbra uma possibilidade de melhoria, sendo que essas melhorias podem ser alcançadas por meio de ação pública (Sjoblom, 1984; Secchi, 2013).

### **1.1. O nascimento e a morte das políticas públicas enquanto instrumento do *welfare state*.**

A definição de política pública compõe uma série de componentes comuns: (1) institucional, por ser a política elaborada por uma autoridade formal e legalmente constituída; (2) decisória, ao apresentar as políticas públicas como uma sequência de decisões referente à eleição de fins e/ou meios numa situação específica, como resposta a problemas e necessidades; (3) comportamental, implicando ação ou omissão, embora uma política pública

seja, sobretudo, um curso em ação e não apenas uma decisão isolada; e (4) causal, já que as políticas consistem em produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social (Sánchez, 2006, p. 55).

A noção de política pública avançada incorpora o conjunto de atividades normativas e administrativas que tratam de melhorar ou resolver problemas reais. A dimensão normativa de uma política pública é importantíssima pela questão da obrigatoriedade. A maioria das leis novas apenas produz efeitos quando os atores políticos, administrativos e sociais, enquadrados em diferente marcos institucionais e mediante estratégias de interação, tomam a decisão formal correspondente. Os efeitos desejados dependerão, pois, de um conjunto de decisões complexas desde o centro até a periferia. É este conjunto de decisões e ações que definimos como política pública, pois a solução do problema público, sob o termo genérico de “política pública”, é uma resposta elaborada para o enfrentamento do problema público (Secchi, 2016).

Nas palavras de Diogo de Figueiredo Moreira Neto, políticas públicas traduzem “[...] um complexo de processos juspolíticos, destinado à efetivação dos direitos fundamentais” (Moreira Neto, 2008, p. 124). Assim, Bucci demonstra serem as políticas públicas “[...] programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados” (Bucci, 2006, p. 241). Ainda, segundo a autora, políticas públicas “são metas coletivas conscientes e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato” (Bucci, 2006, p. 241), por exemplo, incentivar a educação técnica no Brasil seria uma política pública ao envolver um plano de múltiplas atividades, vários atores públicos e privados, alocação de recursos, aferição contínua de resultados (Medauar, 2014, p. 192).

De acordo com Loureiro (2010), o Estado Social é hoje, em muitos países democráticos, um elemento da realidade constitucional ao erigir como desafio a adaptação e

resposta, sobretudo em relação à pobreza(s), quando as condições–quadro da sua emergência e desenvolvimento se alteraram; em suma, “o Estado Social é produto da modernidade e, como tal, confronta-se com os desafios da pós–modernidade” (Loureiro, 2010, p. 115).

O Estado Social, conforme apresentado no contexto das teorias explicativas do desenvolvimento industrial e do processo de acumulação capitalista reergueu-se ao dar lugar ao Estado pós-Social que, por sua vez, caminha já para o Estado neossocial (ou Estado pós–pós–social), acatando agora, para além da responsabilidade da prestação, com uma relevante responsabilidade de garantia. A reinterpretação dos direitos sociais e do princípio da sociabilidade à luz das ideias de cidadania e de responsabilidade não quer, de forma alguma, colocar em causa o Estado Social, até porque os problemas que lhe são normalmente imputados e que fundamentariam sua reforma, não se tratam de problemas do Estado Social em si, mas, em especial, do uso abusivo e, muitas vezes, ilegal que lhe é conferido, conforme disposto em Moreira Neto (2008).

Em função do que se afirmou não se pode ignorar a necessidade de modificar, aperfeiçoar o Estado Social com o intuito de erigir de forma sustentada o Estado neossocial (Loureiro, 2010, p. 18). O Estado de Bem-Estar teve, na sua reconstrução, que se despedir dos aspectos burocráticos que lhe tolhiam a eficácia e adaptar–se às novas circunstâncias (Sampaio, 2014, p. 160).

Os conceitos de público e privado provenientes já do tempo da Grécia e Roma antigas acabaram por ser desenvolvidos no contexto do novo liberalismo (neoliberalismo) formulado, entre outros, por John Dewey e John Maynard Keynes, que encontraram as suas expressões práticas no *New Deal* de Roosevelt e na Administração e reforma em tempos de guerra. Como assinala Wayne Parsons, o modo como a ciência das políticas públicas evoluiu após a Segunda Guerra Mundial não foi senão “[...] uma adaptação do enfoque geral das políticas públicas recomendado por John Dewey e seus colaboradores” (Parsons, 2007, p. 39).

Ao falar de políticas públicas pode-se especificar que o estudo histórico do conceito, assim como o seu significado de política (*policy*) naquilo que é público, a ideia de políticas públicas pressupõe a existência de um âmbito da vida que não é puramente individual sendo, pois, coletivo. O público compreende aquela dimensão da atividade humana que requer a regulação ou intervenção governamental ou social ou, pelo menos, a adoção de medidas comuns (Parsons, 2007, p. 37).

Consta que, segundo referências históricas encontradas em Rosanvallon, Béland & Petersen (1981), o termo políticas públicas foi usado em 1860 por Émile Ollivier, deputado republicano francês, ao criticar o aumento das atribuições do Estado, na esteira de uma concepção em voga na época, subordinada a uma filosofia social que só reconhecia o interesse particular de cada indivíduo e o interesse geral. Posteriormente, é retomado pelo economista Émile Laurent, que defendia um Estado “erigido numa espécie de providência”.

Laurent preconizava como alternativa o desenvolvimento de associações de previdência que fariam a mediação entre o interesse geral e o particular de cada indivíduo, como um sistema unificado e simples: uma quotização única abrange o conjunto dos ricos que podem causar privações do rendimento; – é um sistema uniforme: as prestações são uniformes seja qual for o rendimento dos interessados; – É um sistema centralizado: preconiza uma reforma administrativa e a criação de um serviço público único (Rosanvallon, Béland & Petersen, 1981, p. 111).

De acordo com os estudos de Rosanvallon, Béland & Petersen (1981), a própria ideia das Políticas Públicas ganha força com a instalação do chamado “Estado do Bem-Estar Social”, criado na década de 40 e de acordo com o Plano Beveridge, que surge do relatório elaborado por William Beveridge, sobre o sistema britânico de segurança social, em 1942, associado a social democracia ou socialismo de centro. A expressão utilizada pelos ingleses, Estado do Bem-Estar (*Welfare State*) possui a finalidade de designar o Estado-Providência

cujas Políticas Públicas são um instrumento do Estado-Providência. Em princípio para realizar o bem-estar coletivo, resolver problemas coletivos relativos à gestão da esfera pública.

Os argumentos que sustentam até a atualidade, século XXI, são de que desde o surgimento das bases do *Welfare State* e seus elementos básicos que, segundo Beck, Giddens & Lash (1997), já estavam em evidência muito antes da Primeira Guerra Mundial, se relacionam com a necessidade de enfrentar a questão do desemprego em massa, definindo um papel central para o trabalho nas sociedades industriais; promovendo a solidariedade nacional e administrando os riscos de uma sociedade criadora de riquezas e orientada para o futuro, em especial aqueles riscos sociais que não são subordinados na relação trabalho-salário. Não desprezando, pois, a Teoria Keynesiana, com o seu potencial de controle sobre os processos econômicos e sociais.

É relevante demonstrar que para a construção da cidadania social, ou seja, a participação na riqueza socialmente produzida, aliada ao reconhecimento de uma igualdade intrínseca entre objeto ético-político e pessoas, sujeitos do Estado-Nação, tal fenômeno típico do século XX, segundo Marshall (1967), seria um dos fundamentos nucleares do *Welfare State*. O direito mínimo de bem-estar econômico e de segurança, ao direito de participar, por completo, na história social civilizada. E o tal Estado de Bem-estar entrou em crise, já que o Estado-Providência apregoava a concepção de proteção social sob a responsabilidade do Estado, relacionando o direito dos homens, combinando-os aos direitos sociais.

Para Moon (1997) e Dworkin (1997) em suas definições de Estado-Providência como parte econômica do liberalismo fundado sobre a igualdade, sendo que a proteção social em uma sociedade contemporânea tem origem no conceito sobre igualdade no contexto de justiça social, existindo um consenso, entretanto, que se constitui como um elemento estrutural do capitalismo contemporâneo, situando-se o Estado-Providência, mais do que um incremento

nas políticas sociais. No Brasil, segundo Vianna (1998), as análises sobre o surgimento, determinações e funções morais, éticas, políticas e econômicas do Estado-Providência ainda são paralelas e subsidiárias a outros objetos de estudo, tendo-se muitas batalhas por homogeneidade socioeconômica e aprofundamento da democracia.

Segundo o relatório do ano de 2006 sobre o progresso econômico e social na América Latina, no quesito sistema de formulações de Políticas Públicas do *David Rockefeller Center for Latin-American Studies - Harvard University* (Banco Interamericano de Desenvolvimento, David Rockefeller Center for Latin America Studies & Harvard University, 2007), a literatura econômica e política preocupa-se com o conteúdo das políticas públicas, com fins óbvios no quesito social; sendo as características chaves das política públicas: a estabilidade (ao longo do tempo); a adaptabilidade (na medida em que as políticas públicas podem ser ajustadas quando falham ou quando as circunstâncias mudam); coerência e coordenação (em que graus as políticas públicas são compatíveis com outras políticas afins); qualidade da implementação e da aplicação efetiva (resultam das ações bem aplicadas entre os atores que participam de sua formulação e implementação); consideração do interesse público (as políticas atendem ao interesse público) e eficiência (em que medidas as políticas refletem uma alocação de recursos escassos que assegure retornos socioelevados).

De acordo com as variáveis dependentes acima apontadas, as justificativas de escolha das políticas públicas se estruturam no entre o conteúdo das políticas públicas e a natureza do processo de formulação; o que promove a análise das variáveis como medidas do risco social, condizente com as medidas de desenvolvimento econômico, como a verificação do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*; mudança no valor do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); redução da taxa de pobreza, com medidas desenvolvidas pelo Banco Mundial que combinam medidas de rendas com diferentes medidas de desigualdade de renda.

De acordo ainda com o relatório de progresso econômico e social da América Latina em 2006, a relação entre instituições políticas e os resultados de políticas públicas está correlata às capacidades de formulações de políticas tanto no quesito atuação do Congresso Nacional (Poder Legislativo Federal), com as ações do Poder Executivo Federal (Presidente da República e seus ministros), em conformidade com a Constituição Federal vigente.

Dentro do que prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988), segundo Branco (2002), a evolução histórica dos direitos fundamentais mostrou a incorporação dos direitos sociais nas Constituições contemporâneas e brasileiras, principalmente na Carta Magna de 1988, que muito avançou ao positivizar os direitos sociais, construindo princípios constitucionais imutáveis. Esses princípios ou cláusulas apresentam-se como limitações ao exercício do poder reformador ou derivado, ou seja, o devido processo legislativo que pode alterar a CF.

Ainda segundo Branco (2002), tal situação se traduz como um esforço para assegurar que eventuais reformas, por intermédio das emendas constitucionais, não provoquem a destruição daquilo que se considera essencial. As cláusulas pétreas não se limitam apenas aos direitos relacionados no Art. 5º, alcançam também todo o Título II da Constituição Federal de 1988, além de outros dispositivos que se encontram fora dele. Reconheceram que o cidadão há de constituir o objetivo principal da ordem jurídica fundamental, o princípio, cuja função de diretriz da interpretação constitucional lhe é irrecusável, significa que a repulsa constitucional às práticas imputáveis aos poderes públicos ou aos particulares, que visem expor o ser humano enquanto tal, em posição de desigualdade perante os demais, a desconsiderá-lo como pessoa, reduzindo-o à condição de coisa, ou ainda privá-lo dos meios necessários à sua manutenção.

A proteção e promoção dos direitos sociais são deveres dos mais importantes do Estado (República Federativa do Brasil), de acordo com a Constituição Federal de 1988, pois o exercício dos direitos sociais reclama políticas públicas adequadas, e esses direitos são, na

verdade, inter-relacionados e autônomos, devendo ser igualmente respeitados, promovidos e protegidos. Por isso, a Constituição de 1988 foi a primeira a incluir os direitos sociais, juntamente com os direitos individuais, no universo dos Direitos e Garantias Fundamentais (Título II), em seu Art. 6º (que inaugura o Capítulo II – “Dos Direitos Sociais” - do Título II), estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência social aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A este capítulo conjuga-se o Título VIII da Constituição dedicado à “Ordem Social”, o qual tem “como base o primado do trabalho e como objetivo o bem estar e a justiça social” (Art. 193). Ao longo da ordem social estão presentes as especificações constitucionais que devem controlar as políticas públicas para a promoção da seguridade social (Arts. 194 a 204), que incluem as seções: da saúde, da previdência e da assistência social, para a promoção da educação, da cultura e do desporto (Arts. 205 a 217), todos os artigos da Constituição Federal de 1988.

De acordo com o exposto acima, somente recentemente, no final do século XX, as políticas públicas foram se constituindo um verdadeiro instrumento para a proteção, garantia e promoção dos direitos fundamentais em geral e dos direitos sociais em particular. O futuro dos direitos sociais e o futuro dos milhões de pessoas, grupos de excluídos e condenados a viver na pobreza depende de um uso coerente e inteligente de diversas estratégias, tanto políticas, como sociais, jurídicas e econômicas para a realização efetiva dos direitos fundamentais, conforme presentes na Constituição Federal.

Contudo, tais princípios norteadores do Direito da dignidade do cidadão podem estar enquadrados em contextos desvantajosos, quando da ausência do desenho institucional adequado, não somente constitucionalizado, ou seja, em se tratando de omissões políticas e

pela carência de um trabalho intelectual constante e imaginativo para resolver os problemas sociais que afligem o fraturado e complexo mundo (Secchi, 2016).

Nesse sentido, é imprescindível um planejamento estatal com a participação popular, vez que o programa orçamentário é vital para efetivação dos direitos sociais. A Constituição Federal de 1988 é uma conquista em relação à luta contra o autoritarismo do regime militar, segundo dispõem Araújo & Nunes Júnior (2008), surgindo em um contexto de busca da defesa e da realização de direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade, nas mais diferentes áreas (econômica, social, política). Construiu a instituição do Estado Democrático, o qual se destina “a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais”, assim como o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça social e, seguindo a tendência do constitucionalismo contemporâneo, incorporou, expressamente, ao seu texto, o princípio da dignidade da pessoa humana (Art. 1º, inc. III) – como valor supremo –, definindo-o como fundamento da República.

Assim, nossa Lei Maior, promulgada em 1988, marcou o fim do período de transição, inaugurando, segundo Branco (2002) o período de consolidação da democracia e representando um avanço em relação aos direitos individuais e sociais para a sociedade brasileira. Como Estado Democrático de Direito, o Estado brasileiro deve tornar-se um instrumento a serviço da coletividade, respeitando e proporcionando condições para o exercício dos direitos humanos. Desenvolvendo vastas transformações, não só na sociedade, mas também na vida dos cidadãos, uma vez que foi crucial para estender muitos conceitos e direitos, estabelecendo diretrizes de conduta.

Os direitos sociais são muito importantes no contexto constitucional, fazem parte da matéria que está protegida contra a intervenção do poder constituinte derivado (advém do Poder Constituinte Originário desenvolvido pela Assembleia Constituinte, que construiu a Constituição Federal desde 1986 até 1988, data da sua promulgação), haja vista a

interpretação da Constituição Federal, na qual a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito e segurança jurídica do povo (no coletivo) e do cidadão brasileiro.

Assim, os direitos sociais estão previstos no artigo 60, §4º, inciso IV, devendo a expressão “direitos e garantias individuais” ser estudada e aplicada em sentido *lato* (pleno), abrangendo todos os direitos fundamentais descritos no Título II e, em outros expressos na CF/88. Isso é um exercício de interpretação que deve ser feito, cabendo ao aplicador das normas constitucionais, inclusive os governantes que promovem as políticas públicas, a tarefa de verificá-las, buscando um resultado justo e racional, do qual a dignidade humana deve ser o seu valor fundamental.

A CF/88 defende tais situações jurídicas aos cidadãos, contudo, a prática das PP se organiza de forma jurídica e política, ou seja, no contexto da aplicação ou efetivação desses direitos acima mencionados é que surge o conteúdo do estudo da teoria do risco social, pois em conformidade com que defende Bauman (1999) com sua teoria do pós-modernismo em relação à globalização, promovendo consequências humanas nos aspectos sociais diversos, nos quais estão inseridos os princípios acima apresentados, principalmente no contexto do internacionalismo das relações econômicas atuais, promovendo a autoconstituição das sociedades em uma velocidade nunca vista na história humana, assim como sua polarização.

O que não é surpreendente na evolução constitucionalista brasileira, pois o equilíbrio apresentado pela CF/88, no quesito Art. 2º, diante dos eventos históricos específicos e das conjunturas políticas atuais, não condizentes com a autonomia dos três poderes, favorece ambientes de crise e estimulam a situação de risco social defendida por Beck (2011), na sua obra “Sociedade de Risco”, retratando o cenário da nova modernidade que operacionaliza mudanças radicais na política, na economia e no comportamento, na medida em que a

produção social de riquezas se faz acompanhar, cada vez mais, de uma produção social de riscos (desemprego, instabilidades econômicas, dentre outras).

Ou seja, segundo Dunlap (1997), com a era da globalização, o pertencer jurídico dos direitos dos cidadãos protegidos por suas constituições, adquire uma nova conotação na política pública e social de um Estado politizado pela nova ordem transnacional: “a companhia pertence às pessoas que nela investem, não aos seus empregados”.

Nesta situação, Dunlap (1997) formula o princípio de que a realidade econômica política, social ou qualquer outra do nosso tempo estabeleceu, por intermédio das mudanças das tecnologias bélicas de informação e diminuição do espaço-tempo entre os continentes, promovendo um incentivo comercial, pós-Segunda Guerra Mundial, uma competitividade global diferida, pois, o último quarto do século XX ocasionou a inter-relação entre as nações, e a interdependência das relações políticas e econômicas com o processo de globalização e do capitalismo não hegemônico.

As políticas neoliberais do capitalismo atual devem considerar as questões de empregabilidade de forma coerente à resiliência das políticas públicas e, nesse sentido, segundo o Relatório do Progresso Econômico e Social da América Latina (Banco Interamericano de Desenvolvimento, *David Rockefeller Center for Latin America Studies & Harvard University*, 2007), a chave para o sucesso das políticas públicas é a existência na prática dos três poderes independentes e equilibrados (p. 152); correlacionando com o devido enfrentamento de situações de competitividade internacional no quesito empregabilidade, políticas públicas para o enfrentamento do desemprego, cuja demanda da população interna e busca de mão de obra pelas empresas externas, retratam o cenário do neoliberalismo do século XXI.

Cenário este que demonstra a vertente da independência em relação ao espaço, a transição dos centros de decisões, a mobilidade econômica nas regras de pertence

empresarial, já que os empregados são recrutados na população local e sobrecarregados como devem por deveres de família, propriedade doméstica, entre outras necessidades basilares da existência humana e os seus direitos são garantidos, mas seus patrões não são necessariamente os empresários nacionais.

Vale ressaltar, neste contexto, que o problema surge com o fato de o endereço da companhia não ser mais o do local, como sede mantenedora da empresa, atualmente as grandes empresas não estão, de forma alguma, presas no espaço, elas podem comprar qualquer participação em qualquer Bolsa de Valores, a proximidade ou distância geográfica da companhia será com toda probabilidade a consideração menos importante na sua decisão de permanecer em determinada localidade.

Em princípio, não existe nada que prenda a companhia, seus acionistas, em determinado local, somente os dividendos mais elevados são os fatores autenticamente importantes, libertos, pois, de determinação espacial, cabendo aos acionistas moverem a companhia para onde quer que identifiquem uma forma de dividendos mais elevados, deixando os empregados locais, o ente federado, o país, suas políticas públicas, presos como são à localidade com a tarefa de sanar os prejuízos sociais e econômicos, sendo esses os novos riscos da guerra espacial.

A localidade cria expectativas sociais, políticas públicas, em prol do tempo de permanência dessa empresa, contudo, o risco social para os empregados, para as políticas públicas sociais de investimento na empregabilidade, segundo Bauman (1999), está atrelado à mobilidade adquirida por pessoas que investem, sem amarras locais, significa a necessidade de pesquisar essa nova modalidade de desconexão sem precedentes na sua devastação social de um local, pois as obrigações com os empregados, com os jovens, com as gerações futuras, com a autorreprodução das condições sociais de vida social organizada, perpetuando a comunidade, “a vida como um todo”, se tornam reféns da nova assimetria globalizada.

Entre a natureza extraterritorial do poder capitalista dos acionistas, capazes de se mudar de repente ou sem aviso e a continuidade das relações socioeconômicas da população local, pois os acionistas são livres para explorar e abandonar, livres da responsabilidade pelas consequências, esse é o ganho mais cobiçado da nova mobilidade. Essa é a realidade que as PP's devem se deparar ao aplicar suas normativas em prol das garantias constitucionalistas dos cidadãos.

Bauman (1999) mostra que o capital pode sempre se mudar para locais mais pacíficos, interessantes, se o compromisso com a alteridade exigir uma aplicação dispendiosa da força ou negociações cansativas, assim, a autoconstituição das sociedades e das políticas públicas possui um novo problema: lidar com questões que envolvem a alteridade. Como preconiza Merlucci (1985), se acontecer um encontro forçado entre a empresa investidora e o local onde for investir, no momento em que a alteridade tentasse “flexionar os músculos e fazer sentir a sua força”, o capital teria pouca dificuldade em se retirar desta localidade e encontrar um ambiente mais hospitaleiro, ou seja, mais acolhedor.

## **1.2. Educação Técnica no Brasil, Risco Social e Exclusão.**

O Estado Social caracteriza-se pela consolidação da compreensão da pessoa humana e inerente dignidade, pelo aprofundamento da justiça distributiva e pela promoção entre a igualdade de todos os membros da comunidade, por um apelo a um alargado sentimento de solidariedade. E, nesse pressuposto, ficam os poderes públicos obrigados a intervir para que a igualdade jurídico-política que assegura o Estado de Direito, se transforme numa autêntica igualdade social, econômica e cultural, o que culmina numa atitude corretiva das desigualdades (Luño, 2005, p. 105, 233).

Por esta razão mantém hoje um importantíssimo papel em qualquer sociedade e apresenta-se como resposta a problemas sociais. Pode-se, pois, admitir que a elaboração ou formulação de políticas públicas é normalmente desencadeada pelo aparecimento de um problema. Os problemas mais graves com os quais a sociedade se depara são exatamente aqueles ligados às questões sociais, daí que a maior parte dos legisladores constituintes tenha resolvido apresentar nas Constituições enormes catálogos de direitos sociais que permanecem obrigatoriamente nas agendas públicas, não detendo os formuladores de políticas públicas o poder de afastar tais aspectos da sua agenda (Sampaio, 2014, p. 168).

O Estado brasileiro implanta questões de educação profissionalizante, no quesito educação técnica, como uma das formas de PP's, na especificidade do estudo técnico em prol do combate à desigualdade social, à exclusão, em prol da cidadania, contudo os riscos existem, pois, discutem-se os fatores econômicos, conjunto de informações que segundo a grande inquietação de grupos de pesquisa que adotam estas teorias, pode ser ilustrado pela seguinte questão: por qual razão um sujeito que acredita na educação técnica profissionalizante como melhor e necessário método de aquisição de emprego, está trabalhando em outra área, ou está desempregado?

As políticas públicas são teorizadas para possuírem uma função própria, para que os direitos sociais venham a existir, sendo possível resumir a sua caracterização em quatro aspectos: (1) a sua orientação em função do princípio da igualdade material; (2) o seu vínculo com a satisfação de necessidades individuais; (3) a intensificação do elemento público que atribui ao Estado a responsabilidade em matéria social; e (4) a sua virtualidade como elementos que operam diante dos mecanismos do mercado (Sampaio, 2014).

Com o advento do século XXI e da Constituição Federal de 1988, a igualdade na modalidade material e formal passa a ser ponderada com equidade; segundo John Rawls, igualdade é um dos valores fundamentais na convivência política, atrelada à liberdade como

valor supremo da vida humana. A Constituição Federal de 1988 traz ambos, contudo, ainda distante do contexto apregoado por Rawls na sua teoria da justiça como equidade (*fairness*). Pelo exposto no seu artigo, o verticalismo político brasileiro contido nas formas principiológicas da Constituição atual, estão condizentes com a teoria de Rawls.

Contudo, a materialização desta verticalidade não está apresentada nas políticas praticadas, pois não se visualiza uma sociedade brasileira “bem-ordenada”. Segundo Rawls, esta sociedade “se configura como um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos razoáveis e racionais” (Marcoantonio, 2017).

Retomando a análise de Bauman (2013), no quesito transformação de pessoas em mercadorias pela sociedade globalizada, ao que se configura como sistema equitativo, tal situação fica à mercê do que Bauman teoriza como sendo a capacidade e a disposição do capital para comprar trabalho, sendo essas reforçadas com regularidade pelo Estado, que faz o possível para manter o baixo “custo da mão de obra” mediante a desconstrução dos mecanismos de barganha coletiva e proteção do emprego. E tal situação está correlata com o estudo de Marcoantonio (2017), no quesito “comodificação do capital e do trabalho”, como própria e principal função do Estado capitalista.

Ou seja, apresenta a representação social dos indivíduos como sendo objetos, mercadorias do mercado de trabalho, impondo as políticas públicas dos Estados a se organizarem diante das demandas dos mercados consumidores de mão de obra, atraindo assim o interesse de grandes empresas transnacionais em prol do combate ao desemprego e das crises sociais; existe ligado a importância da educação social, como política pública de preparo para inserção dos cidadãos neste contexto de Estado capitalista globalizado.

A educação tornou-se a base fundamental para o desenvolvimento do país. Surgiram novas formas de investimento na educação, e como essa pesquisa investe no foco das políticas públicas da Educação Técnica Nacional, neste sentido, como aponta Kuenzer

(2005), as tentativas de elaboração e implementação de programas em âmbito nacional que buscaram conjugar o acesso à formação profissional, a geração de emprego, trabalho e renda não são novas, muito pelo contrário, se repetiram ao longo das últimas décadas, sempre em coerência com as necessidades do mercado de trabalho e a mercantilização desta em prol dos investimentos das grandes empresas internacionais.

Várias políticas públicas foram significativas, promovendo a ação estatal para formulá-las, no sentido de se tornarem capazes de articular um projeto de educação direcionado aos trabalhadores e à qualificação profissional para atender demandas dos setores produtivos, principalmente influenciados pela visão do capitalismo globalizado, em prol de maiores investimentos no país de capital externo.

### **1.3. A importância da PP do acesso ao ensino técnico - PRONATEC: conceitos, histórico e aplicabilidade.**

Na presente pesquisa o foco é a atual CF/88 e a política pública do ensino técnico, conhecida como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que se apresentou como mais uma tentativa governamental de massificar a formação da classe trabalhadora, criado no final do ano de 2011, pela Lei n. 12.513 com foco na Educação Profissional, sendo que segundo Dallabrida (2009), entende-se por Educação Profissional a educação voltada para a formação do trabalhador, que instrumentaliza o cidadão com teorias, técnicas e tecnologias específicas para serem aplicadas nos meios de produção pertencentes ao mundo do trabalho.

Então, promover e desenvolver a Educação Profissional são premissas do poder público de acordo com a Constituição Federal de 1988, que o faz por meio das Políticas Públicas educacionais, como com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego (PRONATEC), o qual, por meio da ação denominada “Bolsa-Formação”, passou a financiar com recursos públicos, a oferta de cursos de formação profissional de níveis fundamental e médio, por meio da iniciativa privada.

Mas vale ressaltar, para evidências correlacionadas com a influência do capitalismo não hegemônico globalizado, pontuado pelos estudos de Habermans e Bauman, que desde a inserção do Brasil no contexto das influências dessa metodologia capitalista, outras políticas públicas tentaram viabilizar o melhor preparo do trabalhador brasileiro para “agradar” o mercado internacional; como os outros três programas de envergadura nacional, anteriores ao PRONATEC, a saber, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), que vigorou entre 1963 e 1982; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que durou entre os anos de 1995 e 2002; e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado em 2003 e encerrado em 2007.

O PRONATEC vem repetindo a fórmula tradicional dos cursos de curta duração estritamente direcionados para a preparação da mão de obra semiquificada. Decorrente também de um novo acordo entre o Estado brasileiro e o empresariado, com preponderância internacional e os serviços nacionais de aprendizagem, o referido programa federal tem sido fonte de mercantilização de mão de obra, com o favorecimento da iniciativa privada e da desoneração dos setores produtivos com a formação da força de trabalho.

Sendo relevante contextualizar que antes do PRONATEC, o PIPMO foi a política pública pensada a partir de parcerias, especialmente com os serviços nacionais de aprendizagem, as escolas técnicas, as universidades, as prefeituras, os sindicatos e também com as próprias indústrias. Com o PIPMO o governo federal apresentava os recursos e os parceiros formadores eram responsáveis pela execução do programa em cada Estado ou região do país (Santos & Rodrigues, 2012).

Em relação ao PIPMPO, vale ressaltar o grande equívoco desenvolvido pelo governo federal, pois a industrialização tardia iniciada no Brasil na década de 70 buscava mão de obra técnica para atividades industriais, mas mesmo tendo o PIPMPO como principal função, a de formar a mão de obra para os setores produtivos, em especial para a indústria; com o descontrole das políticas públicas, despreparo dos gestores frente à crise promovida pela ditadura militar que não conseguia controlar o número de postos de trabalho, crise econômica e social, como as que estão correlatas com a explicação da teoria do risco social (Beck, 2002).

Com o mercado de trabalho em declínio exponencial, o programa foi se tornando naturalmente dispensável. Os desempregados e subempregados que realizavam os cursos não conseguiam se reintegrar ao mundo do trabalho e, meses depois, estavam de volta ao programa. Nos últimos anos da década de 1970, as atividades do PIPMO foram drasticamente diminuídas e seu financiamento suprimido significativamente. Nos anos seguintes, entre 1980 e 1982, houve um rápido esvaziamento do programa e sua inevitável extinção. Fiscalizado pelo Tribunal de Contas da União em razão da descontinuidade dos cursos ofertados, no ano de 1982, o PIPMO foi definitivamente encerrado. Mas o verdadeiro motivo para o seu fim é explícito: a crise de empregos que se estenderia por longos anos, tornou o programa inoperante e disfuncional (Barradas, 1986).

Por mais de uma década sem um programa de qualificação profissional nacional, no ano de 1995 foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado e fomentado com recursos financeiros advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vigorou até o ano de 2002, possibilitando a qualificação de mais ou menos 15 milhões de trabalhadores com investimento de mais de dois bilhões de reais (Manfredi, 2002, p.156).

O objetivo do PLANFOR era o de promover tanto a qualificação como a requalificação da força de trabalho, buscando atingir principalmente os desempregados, os trabalhadores do

mercado informal e as pessoas com baixa escolaridade. Outra virtude desse plano era o de atender populações em situação de vulnerabilidade social e econômica e aquelas tradicionalmente excluídas do mercado de trabalho por questões de raça, cor e gênero: mulheres e pessoas com necessidades especiais e demais sujeitos ou grupos em situações de miséria social.

Com estes propósitos o programa foi financiado por um fundo público constituído a partir de contribuições sindicais (na época muito significativa) e dos próprios trabalhadores (mediante desconto em folha de pagamento) tendo, pois, gestão participativa dos trabalhadores. Este programa agradou perfeitamente aos interesses dos setores produtivos, que aproveitaram dessa participação governamental e da própria mão de obra trabalhista, para se sentirem desobrigados de arcar com os custos da reprodução da força de trabalho (Batista, 2009).

Com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2002, o devido processo eleitoral conduziu à Presidência da República Luís Inácio Lula da Silva que, no início do seu mandato, já apresentou as políticas públicas de continuísmo do seu antecessor, no quesito da macroeconomia neoliberalista; mesmo que contrariando muitos, o programa democrático popular, defendido historicamente pelo PT, não promoveu uma verdadeira ruptura com o projeto de sociedade que vinha sendo construído no país desde a redemocratização. Inicialmente, no quesito das políticas públicas educacionais tentaram resgatar a noção de educação integral, de ampliação da participação social, da valorização dos sujeitos sociais, trabalhadores (Batista, 2009).

No quesito organização pedagógica, garantiu a hegemonia dos cursos, o progressivo aumento da carga horária, a formação de gestores e formadores, de acordo com a formulação de projetos pedagógicos. No âmbito administrativo interno voltou o empoderamento do FAT e abriu novamente os diálogos com as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho,

visando assegurar o controle social e a integração com as políticas e serviços de emprego e renda; pretendeu-se, nesta visão política construir a qualificação como um direito social ético, estabelecendo: a transparência na aplicação dos recursos financeiros, diminuindo custos, redimensionando convênios, incentivando uma progressiva autonomia aos sujeitos e instituições envolvidas e, finalmente, garantindo maior planejamento, com base em projetos organizados para a realização de todas as etapas do processo de qualificação, desde a integração até o acompanhamento do egresso (Brasil, 2003).

Segundo Montalvão (2016), o PANFLOR não atingiu as expectativas das políticas públicas, perdendo recursos e espaço no mundo jurídico ao final do seu ciclo. E, em se tratando do Plano Nacional de Qualidade (PNQ), este não atingiu sua meta inicial, que era qualificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA). Traçando um paralelo entre o número de egressos do PNQ e o quantitativo de trabalhadores desempregados com o término do segundo mandato do Presidente Lula, esse quantitativo era algo em torno de 10% da PEA. No plano de educação profissional, infelizmente foi revelada a sua fragilidade no que condizia à enorme demanda por (re)qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho. Para um programa nacional, o PNQ foi descrito como frágil e insuficiente.

O governo Dilma Rousseff criou no ano de 2011, com participação do Poder Legislativo, por meio da Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que consiste em um conjunto de programas, ações e projetos cuja finalidade é ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica.

As novas ações foram as seguintes: FIES Técnico e Empresa que propõem financiar cursos profissionalizantes em escolas privadas, no sistema “S” ou no próprio local de trabalho por meio de parcerias com as empresas; e a Bolsa-Formação que oferece cursos técnicos,

profissionalizantes e de formação inicial e continuada para alunos e egressos do ensino médio, trabalhadores e desempregados. Já as ações preexistentes que foram incorporadas ao PRONATEC foram as seguintes: Programa Brasil Profissionalizado que fomenta a expansão da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais de educação; a Rede e-Tec Brasil que oferece qualificação profissional na modalidade à distância; o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem que prevê a conversão da contribuição compulsória destas instituições em cursos e/ou vagas gratuitas para atender pessoas de baixa renda (Brasil, 2011).

De acordo com a Lei n 12.513, de 2011, os principais objetivos do PRONATEC são: (1) expandir, democratizar e interiorizar a oferta de educação profissional em nível técnico; (2) promover a articulação do ensino regular com a educação profissional; (3) incrementar as oportunidades de qualificação profissional de jovens e trabalhadores; (4) estimular a articulação entre a formação dos trabalhadores e as políticas públicas de geração de emprego, trabalho e renda.

A partir destes objetivos e das respectivas possibilidades de atuação, os pensadores do PRONATEC pretendiam combater a exclusão social e atender, prioritariamente, estudantes de ensino médio da rede pública, alunos da Educação de Jovens e Adultos, trabalhadores desempregados em situação de vulnerabilidade social.

Contudo, segundo denuncia Guimarães (2014), está havendo avanço do capital financeiro e internacional sobre a educação profissional por meio do PRONATEC. Não somente os serviços nacionais de aprendizagem, mas também os grandes fundos de investimentos que controlam atualmente as principais instituições privadas de ensino superior do país disputam o “mercado” da profissionalização; como preconizado no título anterior dessa pesquisa, nas teorias de Bauman (2011) e Habermas (2011).

Esta é uma lacuna de correlação com o estudo do Risco Social de Beck (2008). Na obra de Guimarães (2014), este apresenta os seguintes dados: “acerca do semestre de 2013, as instituições particulares de ensino – tanto aquelas especificamente ligadas à educação profissional e tecnológica, quanto àquelas que nunca tiveram vínculo com essa modalidade – passaram a disputar as verbas do Pronatec”. Além de criticar que programas e projetos de políticas públicas como o FIES Técnico e a Bolsa-Formação constituíram novo “nicho” de mercado para os conglomerados educacionais.

Até o mês de outubro de 2019, a pesquisa constatou que no contexto das políticas de Educação Profissional e Tecnológica (PRONATEC) ainda persiste, mas a interpretação da realidade de tal política pública encontra-se no limite. Neste sentido, as possibilidades e desafios para essas mesmas políticas segundo os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) permitiram compreender a tendência apontada quanto à oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revelando a profunda dependência não só das redes pública de ensino da educação profissional, mas especialmente das redes privadas, com destaque para o Sistema S.

Contudo, o risco social está rondando o PRONATEC, pois caso aconteça a ausência de recursos do governo federal para os programas de formação técnico-profissional dos trabalhadores, ainda que as redes públicas estaduais possuam competência concorrente com a União, conforme previsto no artigo 23 da CF/88 e especificado no PRONATEC; pela capacidade instalada e formas de cursos que mais ofertam (Integrada e Subsequente), possuem maiores e melhores condições de garantir a sustentabilidade das matrículas e vem sobrevivendo. Diferente da rede privada, por concentrar a maior oferta em cursos de qualificação profissional, com carga horária de até 160h, não demonstra capacidade de sustentar uma política de formação dos trabalhadores sem os recursos públicos.

Surgindo, pois, como preocupação central o cuidado com as Políticas Públicas oferecidas às pessoas, lembrando ainda que um dos principais desafios no campo da Psicologia Social é o problema da mudança social; assim, o que se pretende apontar também com a integração do estudo das Teorias das Representações Sociais (TRS) são os possíveis elementos que podem auxiliar na compreensão mais profunda do quadro delineado acima.

Em outras palavras, é interessante investigar os fatores sócio-cognitivos que interferem quando os sujeitos apresentam clara ou manifesta adesão a uma crença positiva para a prevenção ou controle de retrocessos e, ou, avanços socialmente determinados, porém, em seu cotidiano, em suas condutas, acabam por emitir comportamentos, ainda que eventualmente ou em baixa frequência, vão na direção contrária e findam por colocar o sujeito em posição de vulnerabilidade (Campos & Lima, 2015).

Vale ressaltar, contudo, que acerca do referencial teórico pesquisado, o objetivo do presente trabalho é o de ir além do PRONATEC; é demonstrar que essa política pública possui riscos sociais a serem considerados; é focar na relação do objeto com o problema de pesquisa, o estudo da necessidade dos sujeitos de se beneficiarem com as políticas públicas educacionais técnicas que ainda existem e é importante pesquisar sobre essa importância, e o porquê de existências de exclusões, onde deveria existir inclusão.

Este é o problema maior, conforme será apresentado, o fato de as políticas públicas que deveriam surgir para o povo, não atingirem seu destino, seu público alvo. Tratando neste contexto, de forma comparativa com o estudo da noção de exclusão, de como esta ocasiona um grande impacto, não somente nas ciências sociais, mas, sobretudo, no seio da sociedade, porque sendo vaga e polissêmica, permite um “repensar” da situação dos pobres e dos “excluídos” (Martins, 1996).

Em relação ao PRONATEC, dentre as demais políticas públicas, é a basilar para a presente tese e como se pode identificar tem se dado em três momentos: o primeiro, que vai

da criação do programa em 2011, com a então presidenta Dilma, até as eleições presidenciais de 2014, em que se destaca a contribuição para cumprimento da função de legitimação do Estado Capitalista por meio dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC).

O segundo, registrado após a reeleição da Presidenta Dilma até o momento do *impeachment* (2015-2016), em que se registra um declínio na oferta do Programa; e o terceiro momento, de 2017 em diante, com ênfase para Reforma do ensino médio e oferta do MedioTec (cursos técnicos) como base de implementação da Reforma, em que é possível pressupor uma maior contribuição para função de acumulação do Estado Capitalista; o presente trabalho apresenta essa discussão no seu primeiro capítulo, no quesito importância do ensino técnico nacional ou ensino técnico brasileiro, na tentativa do rompimento da dualidade ensino básico e ensino técnico com a oferta de forma concomitante ou sequencial, mas não desassociada.

Nestas políticas públicas, a pesquisa fez um tópico próprio sobre a relação políticas públicas para juventude brasileira, pois a Lei n. 13.415 de 2017, tratada em tópico próprio do capítulo 1, é importante para relação da representação social e do estudo do risco social em coerência com a materialidade substantiva promovida pela mudança no Ensino Médio Brasileiro com forte potencial de impacto (negativo) na vida dos jovens pobres desse país. Segundo Araújo (2018), “para que possa ter o alcance desejado por seus idealizadores, esta Lei alterou, ao mesmo tempo, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Lei do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007), a Consolidação das Leis do Trabalho e instituiu uma Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.

Considerada importante na pesquisa por sua abrangência e por seu alcance, em um conjunto de leis que foram alteradas, como o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), configura uma profunda reforma na educação básica nacional, em particular no Ensino Médio, com repercussões sobre as finalidades da educação brasileira, sobre a estruturação curricular dessa etapa de ensino, bem como sobre o trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino.

Essa Reforma foi justificada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como uma construção positiva no quesito combate ao desinteresse juvenil e de má qualidade ofertado à juventude brasileira; pretendendo-se uma formação politécnica e omnilateral, integral e de qualidade social.

Neste sentido, surge a relação do PRONATEC com o sistema S; cujo sistema, vale ressaltar, existe desde a década de 40, tem sido o grande aliado das políticas do governo federal no quesito educação técnica profissional, que destina parte de recursos financeiros a educação profissional privada com recurso público. E com o PRONATEC, isso é bastante evidenciado. Desde 2013 quando o programa abriu-se para a iniciativa privada, o que inicialmente era para a rede pública de ensino.

Atualmente, segundo Silva & Scheibe (2017), o PRONATEC oferece 66% das vagas pelo sistema S, mas foi modificado com o advento da Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), alterando as regras de financiamento da educação pública, permitindo parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes de escola pública seja feita por instituições privadas, em prol de, inclusive, promover outras perspectivas de educação profissional e tecnológica, que não estimulem as desigualdades e que não sejam apenas para formação de mão de obra ou empregos, mas de sujeitos de forma

integral, reconhecendo inclusive a necessidade da luta pela educação que busca combater a injustiça social, promovendo na juventude a inserção dessa parte da população no contexto da equidade, dignidade e promoção de cidadania. Segundo o artigo das supracitadas autoras esses são os objetivos dos pensadores do PRONATEC, mas o que os criadores dessa política pública pretendiam mesmo era combater a exclusão social e atender, prioritariamente, estudantes de ensino médio da rede pública, alunos da Educação de Jovens e Adultos, trabalhadores desempregados em situação de vulnerabilidade social.

Segundo ainda as autoras Silva & Scheibe (2017), os argumentos em torno da reforma nas políticas públicas, inclusive nas curriculares, envolvendo o ensino técnico profissionalizante, nesse momento estavam fundados na pretensão de que a escola se voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações decorrentes dos processos de produção de mercadorias e serviços. “A incorporação de tecnologias de base microeletrônica e a gestão do trabalho, conforme o modelo taylorista divulgava, no campo da formação para o trabalho, uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores.”

Aqui é importante valorizar tanto a capacidade de aprender permanentemente como a de fazer usos mais complexos e diversificados da linguagem oral e escritos, com foco no maior protagonismo do sujeito tendo em vista participar de processos interativos, sendo que essas habilidades profissionais eram as solicitadas pelo agora denominado pelo mercado internacional de mão de obra neoliberal: “modelo de competências”, que foi associado no Brasil, não apenas às políticas de currículo para a formação profissional, mas, também, para a educação geral básica, conforme disposto nos documentos dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as quais afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendia às exigências do mundo produtivo.

Contudo, segundo os apontamentos críticos de Guimarães (2014), está havendo avanço do capital financeiro e internacional sobre a educação profissional por meio do PRONATEC. Não somente os serviços nacionais de aprendizagem, mas também os grandes fundos de investimentos que controlam atualmente as principais instituições privadas de ensino superior do país disputam o “mercado” da profissionalização; como preconizado no título anterior dessa pesquisa, nas teorias de Bauman (2011) e Habermas (2011).

Essas questões ajudam a refletir sobre o contexto da política de educação profissional brasileira, no sentido de que a expressa dualidade entre educação profissional e educação propedêutica é acentuada com a implementação do PRONATEC e será reforçada no capítulo adiante, ainda mais com a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

## **CAPITULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA JUVENTUDE: A EXCLUSÃO E A VULNERABILIDADE NO ENSINO TÉCNICO.**

O tema central que a tese defende no quesito experiência de vida, juventude e políticas públicas do ensino técnico, correlato ao estudo do Capítulo 1 apresentando a educação pública brasileira no contexto das políticas públicas profissionalizantes devidamente constitucionalizadas, como o tema geral dessa pesquisa com fins a abordar a educação profissionalizante para os jovens em prol da empregabilidade.

Torna imprescindível a construção das questões de exclusão e da vulnerabilidade, pois a pesquisa também visa demonstrar que a juventude (objeto de estudo da tese) é unidade e diversidade, de acordo com a nova era política no nosso país, numa concepção de cidadania ativa. Quer dizer, as juventudes vivem diferentes juventudes apesar de sua aparente unidade, condizentes com o que já foi mencionado no capítulo anterior sobre a teoria do risco social, com as contribuições filosóficas de Jurgen Habermas e da premissa que agora, no presente tópico, se seguem no quesito administração pública de demandas socioeducacionais, que precisa ser compreendida a partir da perspectiva teórico-social viabilizadora de uma racionalidade civilizatória e complexa que constrói a noção de exclusão, por questões da história da política pública educacional brasileira, no âmbito da gestão dos interesses públicos.

Para tanto, o Direito tem uma função exponencial a partir da sua dimensão constitucional, condizente com os tópicos anteriores deste capítulo que, no caso brasileiro, institui uma nova era política fundada também nos direitos humanos e fundamentais, visando à inclusão e o compromisso comunitário.

Condizente com a teoria da política pública educacional abordada pela tese vale ressaltar que o presente capítulo demonstra a educação do ensino técnico também no quesito

prático, ou seja, o ensino técnico profissionalizante dentro da sala de aula, bem mais restrito, sendo necessário diferenciar o foco do estudo do PRONATEC, abordado pela pesquisa, no quesito integração política com o sistema S, que é um ensino técnico profissionalizante para fins de empregabilidade.

## **2.1. Histórico das políticas públicas brasileiras de ensino técnico e a construção educacional e mercadológica do conceito juventude.**

A origem do ensino médio, de alguma maneira histórica no cotidiano brasileiro, demonstra que desde a década de 1930, segundo Dallabrida (2009), mudanças efetivas no ensino secundário, em prol da primeira tentativa de combater o contexto até então presente de que o ensino secundário propedêutico, conhecido como sendo aquele que visa dar formação geral para que o jovem aluno ingresse no curso superior, alcance sua função social e não se faça presente apenas na classe dominante, pois o cenário antes da era Vargas e suas reformas populistas retratam que a administração pública no Brasil mantinha a vida do jovem simples das ruas brasileiras, como sendo aquele jovem sujeito ao desencanto de um futuro improvável.

Contudo, neste sentido Dallabrida (2009, p. 185) retrata que mesmo com as reformas surge o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, estabelecendo a organização do ensino secundário brasileiro, tentando diminuir a exclusão existente na juventude nacional: “[...] por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal”. A Reforma Campos em 1931, através do Decreto 19.890/1931 (Brasil, 1931).

Segundo Moehlecke (2012), as mudanças propostas pela Reforma Campos surgem no sentido de excluir o caráter propedêutico do ensino secundário de formação para o ensino superior com a implantação do ensino comercial (técnico-profissionalizante). Com a reforma Campos, a reinvenção da política pública nacional traz o ensino profissionalizante não como a possibilidade de acesso ao nível superior, ficando, dessa forma, destinado apenas “às massas”. O ensino propedêutico permanecia, portanto, restrito à elite que era capacitada em se dedicar apenas aos estudos.

A dualidade do sistema de ensino persiste. A educação acompanhava o modelo econômico de desenvolvimento da indústria nacional e também o vertiginoso crescimento urbano, era necessário qualificar a mão de obra trabalhadora e formar na elite social responsável por conduzir o país. Na década de 1940, Gustavo Capanema consolida as Leis Orgânicas do Ensino, momento intitulado como Reforma Capanema. Por meio de Decretos-Lei (políticas públicas), o cenário da educação brasileira foi reinventado, abrangendo oito frentes: Ensino Industrial; Ensino Comercial; Ensino Normal; Ensino Agrícola; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Ensino Primário e Ensino Secundário. Aqui nos interessa, especificamente, o Decreto-Lei nº 4.244/1942 (Brasil, 1942), que versa sobre o Ensino Secundário, e surge com a finalidade de organizar o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial com três anos e duas opções de cursos: o clássico e o científico, extinguindo-se os cursos complementares. O ginásial, articulado com o ensino primário, tinha como finalidade “dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário” (Brasil, 1942).

Já o colegial propunha um maior aprofundamento dos conhecimentos ministrados no ginásial e a escolha por um dos segmentos: clássico ou científico. O curso, conhecido como clássico, visava à formação intelectual, com a valorização do conhecimento de filosofia e do

estudo das letras antigas; no curso científico, a formação era composta por um estudo mais particularizado em ciências. O discente, ao terminar o curso clássico ou o curso científico, tinha o direito assegurado (após a realização dos exames), de ingressar em qualquer curso superior. Já o ensino técnico-profissional, com foco industrial, comercial, normal e agrícola, possuía a finalidade de atender a demanda por mão de obra qualificada para os diversos setores produtivos da economia brasileira e não capacitava o discente para o nível superior (Zotti, 2006).

O Decreto de 1942 introduz o ensino técnico, mas ainda faz perdurar o dualismo educacional iniciado na Reforma Campos ao legalizar a separação entre duas modalidades de ensino distintas: o ensino propedêutico, formador das elites condutoras do país, e o ensino profissionalizante, formador de mão de obra técnica.

No contexto da evolução educacional, ainda com foco na questão da inserção social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5.692/1971), com relação ao ensino secundário, segundo Dallabrida (2009, p. 186) afirma que “[...] até a década de 1950, ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizante e normal.” Contudo, na década de 1960 essa configuração sofre alterações, pois ao se valer da concepção fragmentada e exclusiva discutida por anos nos debates entre educadores, os interesses destes possibilitaram a outorga da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961).

A LDB nº 4.024/1961 construiu o denominado ensino médio (anterior ensino secundário), que passou a se estruturar em dois ciclos: ginásial, de quatro anos e colegial, de três anos abrangendo os cursos secundários e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). O ensino profissional foi integrado ao sistema regular de

ensino, estabelecendo a equiparação entre cursos profissionalizantes e propedêuticos, mas manteve a dualidade estrutural.

Com o advento do período da ditadura militar brasileira (1964-1985), as políticas públicas educacionais passaram a ser intensamente organizadas para fins do desenvolvimento econômico do país, nos quesitos: desenvolvimento da industrialização e da modernização tecnológica; sinônimos de progresso, externando a visão utilitarista empregada nas políticas públicas intervencionistas do período militar, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender correlacionar o sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção, na medida em que o Estado Nacional valoriza as acepções corporativas de interesses privados, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (Nascimento, 2007).

A Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), promoveu uma reforma que modificou a nomenclatura para a identificação dos graus de ensino, dando origem ao ensino de 1º e 2º graus, extinguindo as denominações anteriores (Pessanha & Silva, 2014). Nesse novo formato, o 1º grau correspondia ao primário e ao ginásio e o 2º grau ao ensino médio/colegial. O 2º grau tornou-se obrigatoriamente profissionalizante, a princípio suspendendo a dualidade entre o ensino propedêutico e formação profissional. Definia-se, então, uma finalidade a essa etapa escolar, de forma que, ao mesmo tempo em que se preparava mão de obra para o trabalho, diminuía-se a pressão por vagas nas universidades. É importante ressaltar que não foram considerados pelo governo a falta de recursos humanos, financeiros e materiais nas escolas para implementar o ensino compulsório profissionalizante, de acordo com Nascimento (2007, p. 83), “Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse.” Ou seja, neste sentido a função propedêutica de preparar os jovens para o ensino superior permaneceu.

Contudo, a LDB de 1996 trouxe novas finalidades para o Ensino Médio com a redemocratização, com o Movimento “Diretas Já” e no final do período ditatorial houve a promulgação da Constituição de 1988 trazendo transformações no campo político, econômico e social. Na educação, as políticas sociais de integração deram origem, em 1996, à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9.394/1996. Com a nova LDB, o ensino médio seguindo os trâmites constitucionais torna-se uma competência dos estados membros. A lei consagra o ensino médio como parte conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos.

Ocorreu a publicização do ensino médio, ou seja, este se tornou constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, “progressivamente obrigatório”, segundo Cury (2002), o ensino médio passa a ter um caráter formativo e de formação terminativa, superando a ideia de uma etapa intermediária e efetivando-se, do ponto de vista jurídico, em três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. De acordo com o princípio da legalidade o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto para a educação profissional de nível técnico.

## **2.2. Políticas públicas em prol da Juventude, da escola e do trabalho no contexto da educação do ensino técnico profissional: LDB nº 9.394/1996 e Lei 13.415/17.**

A Emenda Constitucional n. 14, de 1996, alterou a redação do texto constitucional, modificando o termo "progressiva extensão da obrigatoriedade" do ensino médio por "progressiva universalização". Tal emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela Lei n. 9.424/96 que, em consonância com as novas políticas públicas, passou a concentrar a destinação de recursos para o ensino fundamental regular em prol da juventude. Contudo, a LDB de 1996, além de valorizar o contexto legalista original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, com a estruturação de objetivos abrangentes, artigo 35 da LDB nº 9.394/1996:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Através da introdução da LDB nº 9.394/1996, ainda segundo Cury (2002), o Ensino Médio passa a ter um objetivo formativo próprio, deixando de funcionar como mera fase intermediária para o ensino superior ou o mercado de trabalho. Expande-se a orientação formativa através da proposta de objetivos mais inclusivos para o ensino médio que perpassam pelo prosseguimento dos estudos, preparação básica para o trabalho e a cidadania em prol da juventude, seu aprimoramento como pessoa humana até a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35 da Lei) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da dignidade humana (artigo 1º, inciso III da CF/1988) e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurando a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, principalmente aos jovens, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior.

Neste sentido, a nova estruturação do Ensino Médio e a proposta de uma nova vertente para a educação básica, almejando o desfazimento da dualidade, mediante a criação de objetivos amplos e voltados para a formação integrada do indivíduo, era proposta com a nova Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), contudo, as políticas públicas genéricas ainda neste momento estão inseridas na concepção utilitarista do conhecimento, principalmente no quesito da política de educação profissional brasileira, (PRONATEC), como foi apresentada no tópico anterior, esta política pública de ensino técnico insere-se em uma política emergencial para atender ao capital, às prescrições e orientações do Banco Mundial e do neoliberalismo para formação aligeirada de mão de obra para o mercado de trabalho.

O Pronatec foi criado pela Lei nº 12.513/2011 com o intuito, anunciado formalmente, de expandir a oferta de educação profissional e melhorar a qualidade do ensino médio. Apesar de isso aparecer, à primeira vista, uma ação interessante para a democratização da educação profissional brasileira, constatamos que o Programa está mais vinculado ao cumprimento de duas funções necessárias para a manutenção do Estado Capitalista, que são a de acumulação (ligada a manter ou criar as condições para acumulação do capital e para o desenvolvimento das empresas privadas) e de legitimação (voltada para manutenção da chamada harmonia social) (Silva, Moura & Souza, 2018, p. 14).

Interessante notar que a dualidade permanece de forma incoerente entre as legislações, a intensificação estrutural do ensino com Nova Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), segundo Zibas (2005), tal debate traz à luz "diferenças teóricas e político-ideológicas inconciliáveis", explicitando divergências que não estavam muito claras durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando as críticas às políticas desse governo aglutinavam grande parte da comunidade acadêmica (Zibas, 2005, p. 1080). Neste novo debate que se instala a crítica à dualidade do ensino médio, construída pela oposição entre formação geral e formação para o trabalho e a defesa de um currículo nacional unitário, que teria no princípio do trabalho sua base comum, deixa de ser algo consensual. Ao invés de um currículo único, reforça-se a importância de trajetórias diversificadas no ensino médio,

onde a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias, ou seja, a crítica à dualidade no ensino médio tornou-se a defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino.

No quesito do primeiro tópico do presente estudo - o nascimento e a morte das políticas públicas enquanto instrumento do *welfare state*, o Estado Nacional, na visão habermesiana (1988), não deve cumprir somente um papel relativo em vista das possibilidades de utilização do capital de investimento público/privado, mas também um papel ativo em todas as tentativas de melhorar a formação dos cidadãos da sociedade, principalmente os jovens e formá-los à competição; a nova política social da educação técnica não é menos universalista do que a antiga. Mas ela não deve, em primeiro lugar, servir para resguardar contra os riscos-padrões do trabalho, e sim formar os cidadãos para o trabalho, como ser humano, com valores.

Habermas (1988) no contexto da Teoria Procedimental da Democracia e seus pressupostos das condições e possibilidades do Direito (notadamente as políticas públicas) cumprir com a função de integração social, sustenta que a deliberação pública, realizada fora do campo estatal, formaria uma base de legitimação para a ação política, potencializando a livre circulação da informação e do alongamento das oportunidades educativas erguerem-se em autonomia às organizações e movimentos sociais de forma a enriquecer a comunicação e o debate nas sociedades contemporâneas, revitalizando a esfera pública com criticidade e mais efetividade no controle das ações públicas, aprofundando a democracia.

Aceitar essa Teoria Habermasiana implicaria em laborar com a tese de que, em um processo político-deliberativo de gestão de interesses comunitários, os cidadãos deveriam estar conscientes da força dos argumentos, não individuais, mas no contexto da solidariedade, em prol da comunidade, da dimensão pública de sua inserção e os efeitos multifacetados do seu impacto no meio em que se inserem – a sociedade comprometida em atingir

racionalmente um convívio societal emancipador, ou seja, a participação com exposição de múltiplas perspectivas oferece um quadro mais completo de favorecimento aos atos sociais, auxiliando na construção de melhores normas, melhores políticas públicas sob o fundamento da inclusão intersubjetiva dos seus operadores (Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário); não afastando a experiência da representação política, mas ampliá-la a extensões cada vez maiores, fazendo com que os resultados políticos de ações cotidianas em prol da educação técnica (objeto de estudo do presente trabalho) respondam aos desejos efetivamente populares.

Vale ressaltar a opinião dos pesquisadores Sposito & Carrano (2003), quando dispõe no artigo acerca do estudo da juventude e políticas públicas no Brasil, acrescentando a esse tópico a visão presente na sociedade brasileira, após as mudanças pós CF/1988, no consenso inicial em torno da necessidade de implementação de políticas públicas destinadas à juventude, os autores supracitados desenvolvem a análise sobre as ações públicas destinadas à juventude, fazendo um balanço em meados da década de 1990, discutindo as políticas públicas como conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos e sua contradição, com o estudo da expressão "estado de coisas"; ou seja, segundo os autores somente quando alcançam a condição de problemas de natureza política e ocupam a agenda pública, alguns processos de natureza social abandonam o que a teoria da educação define como "estado de coisas".

Tal contradição é importante para a compreensão da trajetória recente das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, uma vez que o presente trabalho discute o estudo do risco social de Luhman & Beck (1988), a visão internacionalista e suas influências no Brasil de forma mais específica do que na América Latina que, segundo os autores Sposito & Carrano (2003), de modo diferente do conjunto da América Latina, as políticas públicas profissionalizantes no Brasil tenderam a permanecer muito mais como estado de coisas do

que como problemas de natureza política que demandam respostas. Por essas razões, ao examinar, sobretudo no nível federal, as políticas setoriais tanto no contexto da Educação, como no da Saúde, assim como as reformas trabalhistas (que afetam também o campo de estudo da educação técnica profissional), constata-se que nenhuma delas estava, naquela conjuntura, contemplando ações especialmente voltadas para os jovens.

Segundo Vieira & Farias (2003) no Brasil, mesmo com o advento tanto a Constituição Federal de 1988, como do ECA em 1990, os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias de forma genérica, e tais políticas não estariam sendo orientadas pela ideia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações; ou seja, no âmbito de uma concepção ampliada de direitos que alguns setores da sociedade brasileira têm se voltado para a discussão da situação dos adolescentes e dos jovens, cuja expressão maior reside no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Segundo essas autoras, a parte das atenções tanto da sociedade civil como do poder público voltou-se, sobretudo, para os adolescentes e aqueles que estão em processo de exclusão ou privados de direitos (a faixa etária compreendida pelo ECA); nos últimos anos, já no século XXI, pois a bivalência dos recortes etários (adolescentes *versus* crianças), passaram a ser verificados em um novo recorte adolescentes e questões econômico-sociais, no quesito empregabilidade, ou seja, surge no século XXI, principalmente com a política pública do PRONATEC, conforme foi deliberado por esse estudo no tópico anterior, o poder de operar com especificações que propõem uma estruturação de maneiras próprias de conceber as ações públicas. Se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas determina exclusões de um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil.

Neste sentido, as pesquisas de Sposito & Carrano (2003) no conjunto dessas representações trazidas pelas políticas públicas: juventude e mercado; não se considera que além dos segmentos em processo de exclusão, há uma inequívoca faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores rurais e urbanos (os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas), que são a ampla maioria juvenil da sociedade brasileira e que podem estar, ou não, no foco das ações públicas, em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos, bem no que condiz a visão internacional no contexto do neoliberalismo.

Além do PRONATEC, programas e projetos federais, conforme apresentado na obra de Vieira & Farias (2003), principalmente no capítulo 7 da obra em conjunto com as informações o artigo de Sposito & Carrano (2003), a presente pesquisa cresce em informações acerca da visão neoliberal das políticas públicas do século XXI, em prol da educação profissional e tecnológica (EPT) sendo, pois, uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões” (Sposito & Carrano, 2003), contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Dentre as várias possibilidades, destacam-se como exemplos a articulação da EPT com: a modalidade da educação de jovens e adultos, em caráter preferencial, segundo a LDB; a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta e na forma subsequente. Com esta concepção, a LDB situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao

trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade”, cujos diferentes tipos de cursos na educação profissional técnica de nível médio abrangem tanto a qualificação Profissional Técnica de Nível Médio, que são cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino; como os também chamados de unidades ou módulos, correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação, sendo destinados a propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho.

Por fim, a habilitação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolve as políticas públicas com a visão de cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO ), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas; promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços.

Mesmo com os programas/projetos governamentais devidamente constitucionalizados e correlatos às legislações supracitadas, vale a crítica do presente estudo, principalmente no que concerne aos dados identificados no capítulo 3, apresentado adiante, assim como no quesito do capítulo 2, das representações sociais no quesito juventude e educação técnica, sendo preciso assinalar com criticidade, desde já, que a quantidade de programas/projetos em um mesmo ministério (da Educação) não se apresentou como garantia de maior atenção e qualidade de ação na questão da juventude. Segundo Sposito & Carrano (2003): “o Ministério

da Saúde, por exemplo, possui um único e longo programa no qual as ações se mostram institucionalmente orgânicas, racionalmente focalizadas, refletidas teoricamente e articuladas com redes governamentais e da sociedade civil. Entretanto, o Ministério dos Esportes, que contava com seis programas, demonstrou baixa capacidade de coordenação de suas ações, incipiente reflexão sobre a problemática juvenil e baixíssima sinergia com atores coletivos da sociedade civil.”

Contudo, no Brasil atual, segundo Vieira & Farias (2003, capítulo 5), as orientações defendidas pelos movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1990 procuraram superar uma visão restritiva do que é ser criança e adolescente, vislumbrando uma representação que reconhece direitos e demanda políticas dos que ainda não atingiram a maioria. O ECA traz em seu bojo uma nova concepção de direitos que constitui uma rígida representação conservadora das formas e dos conteúdos jurídico, institucional e social das crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Construindo sob esse ponto de representação as lutas sociais em torno dos direitos da infância e da adolescência, promovendo caminhos novos para a constituição de uma imagem positiva em torno de ações destinadas a esses segmentos, principalmente para agraciar o mercado internacional.

A imagem internacional surge como um caráter inovador das representações, posto na defesa de direitos, principalmente no quesito direitos humanos, com fins no produto dos movimentos sociais, o que provoca, segundo Sposito & Carrano (2003), uma disputa entre um campo dominante de significados constituídos no quesito políticas públicas para juventude, tanto no contexto educacional, como no quesito mercado, o que imediatamente filtram, reinterpretam e restringem a percepção. Observa-se assim que da década de 1990 até 2003, uma reação conservadora às conquistas, expressando-se na pressão por mudanças na legislação ordinária e na Constituição federal, por exemplo, com propostas de diminuição da

idade para se atribuir a responsabilidade penal e a demanda de providências coercitivas típicas do mundo adulto para adolescentes e crianças.

Ainda segundo os supracitados autores, de forma mais singela, as resistências aparecem sob a égide de certo receio diante do que estaria sendo considerado "excesso de direitos", fixados pelo Estatuto, e poucos "deveres" de crianças e adolescentes nas instituições escolares que, por sua vocação, deveriam acolher a todos sem qualquer tipo de discriminação. Ocorre uma parceria difícil entre a luta por uma nova concepção de direitos a essa fase de vida e a já convalidada cultura de separar a criança e o adolescente das elites do "outro campo", não mais criança ou adolescente, mas delinquente, perigoso, virtual ameaça à ordem social, os excluídos, os não inseridos no contexto educação *versus* mercado.

### **2.3. A PP do ECA – combate à exclusão da juventude em prol da inclusão educacional.**

No campo da juventude e da exclusão, existem questões de disputas nas políticas públicas de juventude que vão além do contexto do direito, mas realçam as formas como são concebidas as relações entre Estado e sociedade civil na conformação da esfera pública dos atos administrativos voltados à legalidade dos princípios gerais do direito, da cultura; assim o tema em questão, apenas no eixo da juventude: se as políticas são para os jovens, com os jovens, por meio dos jovens com base neles, embora importante para o debate público, do ponto de vista analítico, é insuficiente.

As formulações diferenciais que pressupõem formas de interação com os atores jovens não são construídas apenas com base em uma imagem do que se pensa sobre a juventude na sociedade, mas decorrem, também, de uma clara concepção de modos culturais de praticar a ação política, do exercício do governo (abertura ou não de canais de participação dos

atores/formas de parceria, etc.) e das relações com a sociedade civil na construção da esfera pública.

E o quesito cultural, segundo Sposito & Carrano (2003), mesmo no interior do aparelho de Estado, as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidos com base no que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social.

Contudo, haja vista a tendência brasileira, segundo Avritzer (1994), também no que concerne à educação para fins de mercado desde o ensino médio, como na questão da educação técnica, conforme já apresentado nos parágrafos anteriores do estudo, indicam que no Brasil o que se observa, além da falta valorização da complexidade sobre a sociedade e os grupos etários e culturais envolvidos no estudo da juventude, o problema mais evidente para o insucesso das políticas públicas, assim como das práticas jurídicas está no quesito da continuidade da aplicação das políticas públicas educacionais, assim como nas trabalhistas e nas de saúde.

No presente estudo, educação técnica brasileira com o foco na juventude, no plano das políticas federais pós CF/1988, é preciso recompor a estrutura de ações que advêm do reconhecimento de que algumas dificuldades estão presentes de forma real em grande parte da população jovem, sobretudo a partir da década de 1990, e as lançam numa condição que se tornou usual conceituar como sendo de risco social, conforme deliberado no tópico 1 deste capítulo; pois são problemas reais presentes e representados principalmente nas áreas sociais: saúde, segurança pública, trabalho e emprego, conferem a materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a realidade dos desafios sociais a serem enfrentados.

Diante desse contexto, o que surge é o processo do reconhecimento de que a condição juvenil em países como o Brasil, com altas estatísticas de risco social, por questões de desemprego, desigualdade social, se apresenta como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos "problemas da juventude". Tal situação existe, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, direcionados por políticas públicas como foco especialmente nos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras.

Segundo Sposito & Carrano (2003), um dos problemas próprios do Brasil condiz com o pouco acúmulo teórico sobre essa problemática que se expressa na elaboração de significativo número de programas e projetos destinados indistintamente a crianças, adolescentes e jovens. Nesse quadro de heterogeneidade de parâmetros sobre a dimensão etária da juventude, a infância pode se alargar até aos 14 anos de idade, segundo presente no ECA, e o jovem ser designado como maior de 10 anos de idade, de acordo com políticas públicas adjacentes, planos de governos advindos do ECA.

Ou seja, as políticas públicas, ora do Poder Legislativo (Legislações), ora do Poder Executivo (planos de governo), se caracterizaram mais como programas de governo, ou como já foi definido anteriormente com a terminologia que a teoria da educação define como "estado de coisas", isto é, com início bem intencionado da política pública em questão, dificilmente terminadas, existem pelos mandatos, faltando tempo para sua implementação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e no sentido do estudo, também pedagógica. É uma tendência do risco social contra a cidadania brasileira em se manter em uma condição de consumidora dos favores estatais, ou seja, o Estado figurando como grande fornecedor dos resultados prontos e acabados, direcionando a

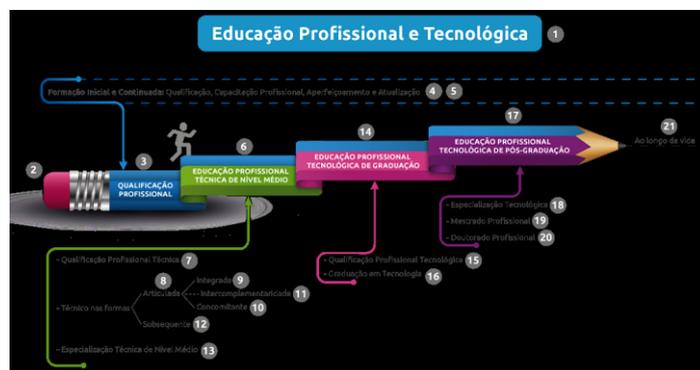
estes, tão somente se satisfazer com eles e, mais que tudo, acatar suas decisões sem qualquer criticidade, bem diferente da forma de gestão pública proposta por Habermas.

As gestões públicas brasileiras, ainda citando Avritzer (1994) não apenas no contexto da educação técnica, infelizmente não possuem um mínimo de condições subjetivas e objetivas dos seus interlocutores – os cidadãos, no que concerne aos homens comuns do povo, esses se mostram carentes ao extremo de discernimento das políticas públicas, e por outro lado, surge o alto grau de profissionalismo e burocratismo das elites dominantes que assaltam o Estado, assim como, ainda, convivemos com os tecnoburocratas que instrumentalizam ideológica e operacionalmente os aparelhos estatais, como mecanismos de alcançar projetos muito mais corporativos e individuais do que comunitários.

No Brasil, ainda se faz ausente a capacidade de inteligibilidade da vontade do cidadão como artífice de sua própria história, em face de sua insipiência política e administrativa, material e subjetiva, não estando apto a compreender termos e possibilidades de gestão, o que potencializa a situação de controle societal no âmbito do poder institucionalizado e de seu exercício, em todas as dimensões (legislativa, executiva e jurisdicional), fortificando a situação confortante dos políticos soberanos e mesmo existindo a participação formal constitucional do poder popular na política de controle dos atos administrativos, ela não é exercitada material e eficazmente pelo fato de estar marcada pela manipulação e pelo esvaziamento provocado pela ausência daquelas condições mínimas necessárias à comunicação e entendimento.

Nesse sentido, vale observar, por último, que ainda precisamos ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo, com um foco no próprio ensino médio e nas suas especificidades que não se restringem à educação profissional, além de analisar o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino e nas escolas, com mais estudos de base empírica, que talvez identifiquem as ressignificações e reapropriações feitas nesse âmbito das políticas

curriculares formuladas nacionalmente. A Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, aparenta não contemplar a diversificação do conhecimento para o preparo dos jovens brasileiros.



**FIGURA 1**

Educação Profissional e Tecnológica.

### **CAPÍTULO 3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS.**

Os pressupostos teóricos dessa tese, no estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS), se baseiam principalmente em dois autores: Serge Moscovici e Michel-Louis Rouquette. Sendo que este último foi aluno do primeiro, mas não se restringiu apenas em repetir o mestre, mas levou a teoria para outras vertentes de discussões, também relevantes para a pesquisa.

Moscovici, como criador da teoria das representações sociais demonstra a realidade como construção social, a influência social como forma de negociação que conserva ou modifica uma dada definição mais ou menos consensual da realidade ou paradigma experimental (Moscovici & Duveen, 2000); demonstra a importância da influência social, que não se esgota no conformismo da relação de um grupo minoritário com um grupo majoritário; pois o processo de inovação da minoria, pode sim, desenvolver alterações, a longo prazo da maioria. Apresenta que a inovação é mudança das normas de um grupo promovida por uma minoria e que o conformismo é um processo psicossocial de comparação com a maioria e de aceitação pública desta. Já que a minoria consistente é capaz produzir uma aceitação pública da sua influência.

No estudo de Moscovici sobre influência social (1976), onde demonstrou seu interesse pelo processo de influência da minoria, levando-o a ver que, da perspectiva sociopsicológica, as representações:

(...) as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. (...). Mas a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é. Há muitas boas razões pelas quais isso é assim. Na sua maioria, elas são históricas e é por isso que nós devemos encarregar os historiadores da tarefa de descobri-las. As razões não históricas podem ser reduzidas a uma única: sua posição “mista”, no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos. É nessa encruzilhada

que temos que nos situar (Moscovici. “*La Psychanalyse – Representação social: um conceito perdido.*”1961/1976, p, 40-41).

Moscovici ao desenvolver sua TRS se filia, pois à corrente de pensamento sociopsicológico que foi sempre minoritária, mas que originou a psicologia social e construiu ao redor dum conjunto de influências: Durkheim (1891/1974), Wundt (1832/1920) e Mead (1863/1931). Moscovici cresceu em sua teoria, em sua própria análise fundante da sociologia moderna, cujo referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos; nesta TRS influenciou muitos pesquisadores, como Rouquette de quem foi professor. Mais frequentemente, as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentre das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, ou dos “direitos sociais constitucionalizados”, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. O presente trabalho relaciona essa negação a grupos específicos ou vulneráveis no quesito da existência também do risco social, que também acarretam formas de representações envolvendo a exclusão e a vulnerabilidade.

O fenômeno das representações sociais está por isso ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade; nesse sentido trataremos tanto da TRS como da Teoria do Risco Social, com fins de agregar valores condizentes em prol de uma explicação que as representações sociais, conforme apregoado por Moscovici (1976), são uma forma de criação coletiva em condições de modernidade.

Modernidade essa que se caracteriza por centros mais diversos de poder, que exigem autoridade e legitimação, de tal modo que a regulação do conhecimento e da crença não é mais exercida do mesmo modo, ou seja a ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum, a intervenção divina não é mais garantia de controle, de legitimação, pois se torna parte de uma

dinâmica social mais complexa e contestada, em que as representações dos diferentes grupos na sociedade procuram estabelecer uma hegemonia, ou não, daí a importância da teoria do risco social em conjunto com os estudos da TRS no contexto caracterizado pelo papel central de novas formas de comunicação, desenvolvimento da imprensa, desenvolvimento das novas formas de tecnologia que promoveram a aproximação das nações, a globalização, o liberalismo e as novas possibilidades para circulação não apenas de ideias, mas de regras e direitos.

### **3.1. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria do Risco Social, conceitos gerais.**

A explosão da divisão social do trabalho é provavelmente a mais espetacular das incontáveis consequências do processo de transformação que incidiu sobre o Ocidente nos séculos XVIII e XIX, período em que nasceram as ciências sociais, numa evolução presente em três processos fundamentais: (1) uma ruptura das estruturas tradicionais ao incluir a família como um lugar de atividade econômica; (2) um movimento de corte das atividades econômicas na forma de papéis profissionais, mais numerosos e especializados; (3) a emergência de novos modos de combinações desses papéis profissionais sob a forma de novas lógicas da divisão do trabalho baseadas em canais exclusivamente profissionais (Sampaio, 2014, p. 39). Trata-se da passagem de uma lógica horizontal/territorial para uma lógica vertical/setorial.

É a partir desse momento que o setor social crescerá como um setor específico e integrará o objeto das políticas públicas. Sendo que toda a sociedade setorial será, necessariamente, confrontada com um grave problema de coesão social, ou desigualdade social acentuada. Enquanto a sociedade tradicional era ameaçada de ruptura, a sociedade

setorial é ameaçada de desintegração até encontrar, em si mesma, os meios de resolver as diferenças setoriais – as políticas públicas. Todavia, qual a razão para a existência deste risco social de desintegração?

A resposta está no fato de cada setor desenvolver a sua própria lógica de reprodução e erguer os seus objetivos setoriais em fins últimos. As diferentes unidades setoriais, como produtos da divisão do trabalho são, ao mesmo tempo, interdependentes e antagônicas para a obtenção dos recursos escassos, surgindo, pois, duas consequências: (1) uma transformação dos procedimentos de mediação social; e (2) a utilização, cada vez maior, de novos instrumentos de política pública como, por exemplo, os orçamentos estatais (Sampaio, 2014, p. 40).

O crescimento da desigualdade social, nas sociedades modernas, que deveriam estar fundadas no sistema republicano e na cidadania, diferente do sistema aristocrático, de exclusão, chama-se análise da teoria social contemporânea do risco social, a qual apresenta um aprofundamento em torno da discussão de uma etapa da modernidade onde os “efeitos inesperados” do desenvolvimento industrial tornam-se mais relevantes do que a produção e distribuição de riquezas; ou seja, é um período intermediário entre a segurança e a inconsciência em que os riscos sociais pautam a ação social (Giddens, 1991; Beck, 2011).

Utiliza-se mais amplamente a definição de Risco quando há aproximação de um perigo mais ou menos definido, ou a probabilidade de perigo que causa uma ameaça física ao homem ou ao ambiente em que se vive (Dicio, 2002; Houaiss & Vittar, 2001).

Justifica-se entrelaçar na presente pesquisa, a relação dos fatores de risco e políticas públicas da educação técnica brasileira, com foco no Estado de Goiás, com fins de analisar se o objeto pensado pelas Políticas Públicas – o de preparar a população para novas oportunidades de emprego –, será convalidado com base na ideia da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Apesar dos primeiros trabalhos empíricos se pautarem pelo estudo das práticas comunicativas (Moscovici, 1984), ou seja, pelo estudo das práticas de intercâmbio intragrupal e intergrupar, as proposições teóricas são aplicáveis às relações gerais entre práticas sociais e representações. A partir de então, os trabalhos empíricos se multiplicaram, muito embora, como afirma Rouquette (1998) o termo “práticas” venha sendo, por muitas vezes, utilizado de modo pouco claro.

Dentro deste contexto, a pesquisa também utilizou os estudos de Rouquette (1996), como forma de entender a questão da experiência vivenciada pelos participantes da pesquisa, na inteligibilidade das políticas públicas, ou seja, se as mesmas foram representadas pelo receptor/participantes: os estudantes dos cursos técnicos e os egressos do ensino técnico nacional; da forma como o emissor, governo brasileiro estruturou e apresentou a respectiva política pública em estudo no capítulo 1 – PRONATEC.

Tal situação problema é, pois, levantada pela pesquisa buscando estudar tanto as relações entre práticas e representações em toda a sua complexidade e ainda pouco estudadas, como do ponto de vista teórico Políticas Públicas em educação técnica nacional como fator empírico, pesquisa de campo, de acordo com o apresentado a seguir, o capítulo 3.

Sendo relevante buscar desenvolver a pesquisa a partir de situações bem definidas, levando em consideração cada caso em sua especificidade. Por tal quesito, justificaria no presente estudo, analisar as situações que envolvem mudança de comportamento e adoção de comportamentos preventivos, ou seja, não desprezar o estudo do risco e vulnerabilidade nos quesitos exclusão (Campos, 2011; Bousfield & Camargo, 2014), ou seja, existiu a Política Pública, mas a mesma não surtiu o efeito esperado na população pesquisada.

Diante das abordagens apresentadas, surgem necessidades intrínsecas relativas ao estudo sobre a Teoria do Risco Social, pois as situações que envolvem políticas públicas no mundo globalizado atual, envolvem o que Beck (2008) chama de momento cosmopolita, ou

seja, a sociedade de risco é uma sociedade revolucionária latente em que o estado de normalidade e o estado de emergência se sobrepõem. Isso pode explicar o poder histórico do Risco global, negligenciado pela teoria social convencional e pela sociologia do Risco: ao tratar de riscos presentes de um estado de emergência futuro em negociação (Beck, 2008).

### **3.2. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a importância dos conceitos da análise da experiência em Rouquette.**

A pesquisa retratou todas essas conexões no estudo das políticas públicas do século XXI, no Estado brasileiro globalizado atual, pois a justificativa da existência dos nexos causais entre políticas públicas e a Teoria da Representação Social foi o núcleo propulsor utilizado na percepção da política pública – PRONATEC –, com os estudos de comunicação de massa e a Teoria da Representação Social, teoria da experiência retratada por Rouquette (1994).

*Les représentations sociales* - as representações sociais na visão de Rouquette (1994 - *sur la connaissance des masses, essai de psychologie politique*), tratadas como um conceito central na definição da identidade ideológica das massas, na qual o autor destaca a fluidez do tema, a mutabilidade; afirma tentar captar a essência do pensamento e não agarrá-la por completo. Reforça o caráter dual, plural, multifacetado, disperso, inesperado das representações coletivas, ambiente representativo que condiz com a existência do risco social, e na aplicação da política pública em estudo. Tal relação é importante no bojo do estudo, no quesito estudo principalmente da experiência de Rouquette (1996), pois toda representação social é feita por agentes ativos no jogo social (todos com interesses próprios), inclusive a relação entre governantes *versus* governados, PRONATEC *versus* estudantes.

E neste contexto a representação da teoria do risco social, própria da sociologia e da economia, compartilhada com a teoria das RS na visão de Rouquette analisa as múltiplas facetas ora no contexto do indivíduo, ora na visão cultural coletiva, nem sempre contraditória, por isso se tornam ou não um risco social, aplicar as políticas públicas em prol de uma só representação. Sendo que as representações assumem às vezes divergências no quesito social macro, e no quesito individual, micro, dependendo do contexto, pode-se identificar a inclusão ou a exclusão; representando uma validade da política pública *versus* não eficácia da mesma,

De acordo com Rouquette (1994), o que marca diferença entre representação individual (impressões de um indivíduo sobre um objeto social) da representação social (construída por aquilo que há de comum nas representações individuais). Não é que agimos conforme aquilo que pensamos, mas aquilo que pensamos baliza nossa ação, basta uma mudança de prática tomada pelo conjunto para se iniciar uma mudança no conceito de uma representação social.

Ou seja, para teoria das representações sociais, mudam-se, primeiro, as práticas, para depois mudar-se as representações sociais e neste sentido a experiência é muito importante, pois primeiro vem a vivência do indivíduo na sociedade, depois que essa vivência, trazendo para a temática em análise, vivência que leva o indivíduo a escolher um dos cursos de ensino técnico profissional, de acordo com o apregoado pela política pública, o seu curso no PRONATEC, é essa vivência que modifica a representação social.

Sendo relevante questionar se a experiência modificou sua perspectiva social, de inserção social no mercado de trabalho? Essa é uma das perguntas que o estudo da TRS veio ajudar a responder na análise dos dados e na compressão da oposição entre representação individual e representação coletiva, por isso o estudo de Rouquette (1994), é importante para a análise.

Vale então compreender que a teoria das representações coletivas advém da construção da identidade relativa e essas, dependendo do contexto, vão diminuindo conforme avança a

forma capitalista de produzir a divisão do trabalho, o que cria e dá mais força para as representações sociais. Ou seja, segundo Rouquette, as representações são as significações do micros social, no quesito experiência vivenciada por cada indivíduo (cada aluno – discente e egresso), influenciando uma contracorrente (oposição), ou apenas, uma representação um pouco diferente, mas que de qualquer forma nega a primeira no quesito influência, ou poder, em relação às significações do macros social, aqui no presente estudo representado pela Política Pública em prol do coletivo, de todos que queiram cursar o ensino técnico profissional.

No estudo, os participantes estão inseridos nesta realidade (micro *versus* macro): podem receber a política pública, representá-la na modalidade teorizada pelos seus organizadores; ou podem contrariá-la, não representá-la da maneira pensada pelo governo. Assim como, também, podem absorver a propaganda da política pública em parte, aplicando-a parcialmente, dentro de um contexto novo, pois difere das possibilidades pensadas pelos gestores públicos.

É a experiência em forma de um processo contínuo que atualiza e perpetua as relações sociais, o pensamento social e a consistência cognitiva, ou seja, ela é própria do indivíduo, construída em seu próprio processo de experiências, que condiz tanto com a coerência do pensamento individual e também do pensamento social, como com o surgimento de possíveis conflitos entre a noção de pertencimento social e a noção de estabilidade dos sistemas de referências cognitivos de valores ou opiniões.

Pois o indivíduo pertence a um grupo social e possui seus valores e opiniões relacionados à sua estabilidade. Desses sistemas de referências (valores e normas, assim como opiniões), surge o alinhamento coerente, originando uma consistência cognitiva. Contudo, a estabilidade dessa consistência cognitiva, segundo Rouquette (1994), às vezes pode ser abalada por ideias novas que alteram essa cognição de valor. Já que o ser humano

em sociedade possui um comportamento ora estável de respeito às normas, anteriormente padronizadas, condizentes com seus os valores; ora pode alterar esse comportamento motivado por novas representações, o que promove uma revolução, que faz com que toda essa consistência cognitiva entre em conflito.

Relativa à educação técnica profissional essa TRS de Rouquette no estudo dos grupos de participantes (discentes e egressos), o foco da pesquisa é o de se verificar a existência de uma perspectiva de valores e opiniões representados tanto pela teoria das Políticas Públicas, como a do indivíduo sujeito desta PP, no quesito vivenciar a experiência do ensino em sua subjetividade, esta experiência, essa vivência pode promover a alteração desses valores, dessas normas inicialmente apregoadas, dessa consistência cognitiva. Será que existe um conflito? Se sim, houve uma modificação social?

Esses questionamentos motivam a pesquisa a trazer os conhecimentos da TRS nos ensinamentos de Rouquette, no quesito experiência, considerando que, nos grupos da pesquisa existam ao menos duas visões diferentes sobre o mesmo objeto social. Não desprezando, contudo, também, a existência de participantes dentro desses grupos que possuam representações construídas com diferenças consideráveis.

As definições de uma representação podem mudar dentro do mesmo grupo de acordo com o contexto demandado, ou seja, o indivíduo se vale de critérios de análise de terceiros e nesta interpretação, não pode ser desprezada as representações históricas, pois essas também existem como um ponto presente numa linha do tempo, existindo um passado, uma transição para o presente e um futuro que está em desenvolvimento, possibilitando ao sujeito identificar, construir as representações como um movimento contínuo ao longo da história, a experiência, segundo Rouquette (1996) é um item primordial para o movimento das representações sociais, conduz as mudanças, ou fazem a manutenção dessas, reforça a

necessidade de se analisar as representações como fruto de um movimento histórico-social, qualquer análise feita em recorte será incompleta.

Sendo que esta última opção, uma representação não esperada pela PP, pode ocasionar algum benefício, tanto para os sujeitos, como para o governo, pois segundo Rouquette (1994), existe o determinante externo que dita a significação da representação social, sendo preciso o consenso geral, a declaração e assimilação de um significado para legitimar a representação social enquanto tal.

A representação social construída enquanto coletivo social, considerando a prática e o pensamento de um determinado grupo sobre um objeto social, que existe por si só, e para todos os grupos que têm contato com este, carrega uma carga de significação própria a ser interpretada de acordo com o contexto, por isso a validade da constituição de ações humanas, pois como o autor defende, as coisas são aquilo que as pessoas que agem pensam que elas são: uma representação é social na medida em que é compartilhada pelos membros de uma população, conforme a TRS: *Les représentations sociales* - as representações sociais, na visão de Rouquette (1994): *sur la connaissance des masses, essai de psychologie politique*.

Vale ressaltar, também, outra construção de Rouquette que auxilia a compreensão da temática: o quesito *Social Representations and Mass Communication Research*, Rouquette (1996), segundo o autor, hoje a sociedade é uma sociedade de massas que são as cidades, existindo uma comunicação de massa. Essa sociedade organiza e publica ou comunica as Políticas Públicas para os indivíduos; aqui retomamos os conceitos de macro e micro acima apresentados. Essa visão de Rouquette se torna importante para a pesquisa, pois considera a análise dos indivíduos que vivem as PP, convivendo com o risco, por questões de desigualdade social preexistente, intrinsecamente correlacionada com a discussão da experiência, antes também retratada.

A comunicação de massa se encaixa na aplicação das Políticas Públicas, pois objetiva organizar determinada situação na sociedade: a desigualdade. As representações sociais são centradas em uma classificação analisada com os avanços sociais cognitivos, no caso da PP, a comunicação em massa via propaganda da PP, podem ser compreendidas pela sociedade ou não. Segundo Rouquette (1996) só se origina uma representação social quando a informação for absorvida pelo indivíduo, no quesito em que foi planejada e comunicada. Ou seja, os indivíduos que vivem nessa sociedade possuem uma RS da PP, no caso da pesquisa da PP de ensino técnico profissional, são cooptados a participar dessa política pública, vivem a experiência.

A experiência: perpetua as relações sociais, segundo o ensinamento de Rouquette, mantendo os alunos e os egressos em uma posição de desprivilegio na desigualdade social, permanecendo as relações sociais próximas (micro, família e amigos), como distantes ou macro (Políticas Públicas); assim como perpetua também o pensamento social, isto é, as crenças na efetividade das políticas públicas; as crenças sobre o futuro da juventude, as representações sociais que sustentam ou não as desigualdades sociais. Promovem, inclusive, mudanças sociais com as informações adquiridas de forma satisfatória, mudança de comportamento e até mesmo de crença.

### **3.3. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a importância dos conceitos de Moscovici.**

A presente pesquisa aborda as políticas públicas no contexto das situações de risco social, no quesito das PP sob o prisma sócio-jurídico, como sob a ótica da ciência política, da sociologia, da economia política e, mesmo, da Teoria das Representações Sociais, pois pesquisou as pessoas em seu dia a dia no seu ambiente coletivo e, em específico, dois grupos,

sendo importante para as práticas sociais, pois indicam sujeitos em seu ambiente cultural e sua historicidade. O estudo da movimentação de ideias e comportamentos criou no corpo do capítulo 3, resultando em coerência e similitude com a TRS de Moscovici, pois retratou a presença da crença relativa a determinados acontecimentos sociais (Moscovici, 2003).

Para compreender a aplicação da TRS de Moscovici, vale ressaltar que quando do surgimento da Teoria das Representações Sociais, no quesito estudo teórico, obrigatoriamente surgem diferenças das funções e dos processos que constroem essa teoria, ou seja, a diferença entre representação coletiva e representação social, como a diferença entre os conceitos de atitude e representação, pois são essas diferenças que, por fim, destacam que a teoria das representações sociais começa com a discussão de Moscovici (1976) e com o conceito do sociólogo Émile Durkheim, sobre os conceitos de representações coletivas.

Para Moscovici (1976), as representações coletivas são mecanismos explicativos, irreduzíveis que por si só se evidenciam; são elementos constitutivos da sociedade e devem ser estudados como são: os mitos, a religião ou a ciência. Moscovici define as representações sociais como um conhecimento com três componentes: o campo do objeto, a atitude e as práticas comunicativas e que Durkheim cita como representações coletivas, são os componentes explicativos da sociedade, ao contrário, nas sociedades contemporâneas, as representações não são, segundo Moscovici, somente um produto da idealização grupal, mas “também um processo, uma forma de entender e comunicar o que sabemos” (Moscovici, 1984).

A evolução da teoria das representações sociais na teoria de Moscovici possibilita o estudo das TRS como uma crítica ao conceito de atitude, sendo uma crítica mais implícita apoiada na qualificação da atitude como um conceito de caráter individualista, no quesito evolução da história da Psicologia Social; nesta linha, para Moscovici (1984), o que diferencia atitudes de Representações Sociais é o fato de que as atitudes relacionadas com um

objeto da realidade social são, de qualquer maneira, o resultado de representações primeiras, ou prévias sobre o objeto.

É importante ressaltar essas situações, pois delas advém o estudo das TRS como alternativa à psicologia social cognitiva tradicional e seu caráter individualista, tão criticado pelo referido autor, pois almeja estabelecer com seus estudos uma mudança na unidade de análise da psicologia social cognitiva, cuja atenção não precisa necessariamente se concentrar na individualidade dos procedimentos cognitivos, mas nas formas de conhecimento grupais, socialmente compartilhados e recriados no decorrer das conversações cotidianas, donde sua dimensão simbólica, além de cognitiva.

Daí Moscovici (1984, p. 193-198) cresce seus conceitos para os processos mediante os quais geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

Para o processo de ancoragem é o que nos permite que algo pouco familiar e problemático, que desperta nossa curiosidade, seja incorporado em nosso sistema de categorias e seja comparado com o que consideramos um membro típico dessa categoria; quanto à objetivação podemos considerá-la o processo mediante quais conceitos abstratos obtém entidades como experiência concreta, palpáveis. Mediante este processo o invisível se torna perceptível (Moscovici, 1984, p. 193-198).

Estuda ainda, de forma específica, a ancoragem como processo com duas fases importantes – a primeira denominada de classificação e a segunda de denominação; a classificação é o dar nomes às pessoas ou objetos do meio; já a denominação é o momento em que o pesquisador lhes confere (pessoas ou objetos) alguns atributos ou características, segundo os comportamentos pré-estabelecidos na sociedade. A presente pesquisa utiliza tais denominações no capítulo 3, em correlação ao exposto no capítulo 1.

O processo de transformação do fenômeno como exposto no primeiro processo apresentado (Moscovici, 1984), denomina o estudo do núcleo figurativo, “um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias”, com esses conceitos os indivíduos podem recriar sua realidade cotidiana e organizar os acontecimentos em um mundo de referências

familiares; em um sentido mais amplo designam uma forma de pensamento social, as representações sociais “são as modalidades de pensamento prático, voltadas à comunicação, à compreensão e ao domínio do ambiente social, material e ideal” (Jodelet, 2001, p. 474).

Com esses avanços, na TRS adquirida, segundo Moscovici, o propósito da sua aplicabilidade, ou seja, o de transformar aqueles aspectos da realidade que nos são estranhos, ou nos perturbam, em um conhecimento de senso comum: “(...) transformar algo que nos é familiar ou que nos é desconhecido em algo que nos seja familiar” (Moscovici, 1984, p. 24).

Contextualizando os estudos acima apresentados, primeiro a definição de 1976, identificando o caráter de uma representação como conjunto de informações e até mesmo de “conteúdo” que é construído na direção da atitude e através da comunicação; chega-se aos avanços da TRS (Moscovici, 2003), cujo enfoque é outro, ou seja, o que vem em primeiro plano, neste momento é seu caráter de prescrição, no contexto de permitir ao pesquisador da obra de Moscovici (2003), começar a falar das representações como um sistema de crenças prescritivas, voltadas e ancoradas na ação.

Nesse momento, a presente tese se utiliza da visão de Moscovici para verificar a correlação com o estudo da Teoria do Risco, no quesito vulnerabilidade. Com o aprendizado adquirido nas aulas de doutorado com o digno professor Pedro Humberto Faria Campos (2012), vale trazer para esse momento da pesquisa as seguintes colocações do referido professor:

Uma representação dá significado a uma dada situação social, bem como aos comportamentos e condutas observados. O estudo das representações permite então aos pesquisadores compreender qual o significado atribuído, por um determinado grupo social, tanto à situação propriamente dita, quanto aos comportamentos (Campos, 2012, p. 16).

Sendo, pois, que o risco surge no determinado grupo social representado por suas crenças, estruturam nossa experiência cotidiana e, neste sentido, explica Campos (2012): “filtrando cognitivamente as informações de modo que os dados obtidos façam sentido”, ou

seja, uma representação funciona como um “conjunto organizado de crenças”, permitindo o estudo do risco, a vulnerabilidade ou, simplesmente, na pesquisa em tela o PRONATEC, não como uma política pública que estuda “objetos”, mas que delibera acerca das situações sociais.

Para Campos (2012, p. 16), “toda situação social implica em um elevado grau de complexidade de interação entre os diferentes atores sociais, exigindo ‘meta-sistemas de crenças’ ou seja, ‘um sistema de representações’”. Assim sendo, nas situações vivenciadas na sociedade, os sujeitos raramente encontram-se com um objeto isolado e quase nunca se ancoram em uma única representação para identificar a situação, avaliar as condutas possíveis e agir.

Para Moscovici (1984) as representações sociais estão entrelaçadas, formando novas Representações Sociais, ou seja, categorizadas, denominadas (teoria da objetivação e da denominação acima apresentada), como de segundo nível e que estas, por sua vez, se reestruturam, se reapresentam sim, mas mantêm certa organização. Todo sujeito constrói também em seu sistema cognitivo um conjunto organizado de “crenças” que operam como uma “teoria ingênua e cotidiana” sobre “como funcionam as políticas públicas educacionais e o risco das mesmas não surtirem, não produzirem sua devida caracterização, conforme foram teorizadas, ou seja, para explicar esta realidade e poder agir sobre ela.”

Este sistema cognitivo, segundo Campos (2012), contém muitos elementos essenciais que são partilhados com outros sujeitos que têm, com relação à prevenção, as mesmas ações, as mesmas práticas sociais. Este conjunto de crenças é uma Representação Social e é subdividido em “crenças centrais” e “crenças periféricas”:

Nesta classificação ou categorização teórica, dizer que uma representação é conhecida corresponde a dizer que seu núcleo central e seu sistema periférico são conhecidos e salientar que se construiu uma teoria das representações estruturadas por um duplo sistema: o sistema

central, vinculado aos estudos históricos, sociológicos e ideológicos, e também correlatos às normas e valores sociais (inclusive os princípios constitucionais, como estudado no capítulo 1).

Para Abric, uma representação constitui-se por um conjunto de informações, crenças, além de opiniões e atitudes sobre determinado objeto social, que se constitui numa estrutura organizada em torno de um núcleo central, ou núcleo estruturante, que assume a propriedade de estabilizar a representação e seu significado; já o sistema periférico é ligado ao contexto imediato, à história pessoal do indivíduo e que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais, sendo relevante observar que no contexto da Teoria do Núcleo Central é mais correto afirmar que as representações devem ser verificadas como uma condição das práticas e as práticas como sendo agentes de transformações das representações (Abric, 1989).

A análise da lógica deste duplo sistema, nos dizeres de Campos:

nos leva a considerar que as representações funcionam como “guias” de leitura da realidade, e no caso do estudo da situação de vulnerabilidade, como uma situação social complexa, parece-nos legítimo tratar as representações como condição das práticas e, portanto, como elementos necessários a compreensão da adesão ou não às práticas preventivas (Campos, 2012, p. 21).

Evidenciando que estes dois sistemas acima apresentados asseguram uma interação não somente do tipo advindo das normas aplicadas ao objeto, ou correlacionados à realidade social, onde o objeto de estudo encontra-se inserido, mas também uma interação do tipo operatório ou funcional; onde mesmo existe uma tendência: pensar que o sistema central é mais afetado pela dimensão normativa; assim como que o sistema periférico pertence mais a dimensão operatória. Campos (2012) defende que o ator social (indivíduo ou grupo) constrói um sistema cognitivo capaz de dar coerência à situação com comportamentos empreendidos neste sentido. Ou seja, o problema pode envolver as representações e a forma de aplicá-las,

mas a TRS na psicologia social valoriza as relações de influência entre as ações dos grupos e suas crenças, mitos, mitos ou demais modalidades de pensamento social.

Os sujeitos para a TRS constroem uma visão de crenças da situação, neste caso a situação de risco na qual a RS são consideradas como guias de ação e na qual as crenças e os significados surgem como componentes do risco avaliados como referências nos processos de julgamento e tomadas de decisão. As crenças centrais surgem como prescrições absolutas e as crenças periféricas são condicionadas; as duas, uma a natureza forte; a outra a finalidade da relação social, determinam um papel essencial na ativação das dimensões normativa e funcional de uma representação; ora por sua organização, ora por sua composição mais flexível, o sistema periférico torna a representação mais segura (Campos, 2012).

Assim, correlacionando a importância do núcleo central e dos sistemas periféricos, surge a visão apresentada por Rouquette (1996), tópico anterior desse capítulo, ou seja, dentro do quadro da Teoria do Núcleo Central “é mais exato afirmar que se deve tomar as representações como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações”.

Neste sentido, o estudo das TRS como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação, vale tratar dos estudos de Morin (2004) no quesito social, dos riscos sociais, pois este autor analisa que ao final dos anos 80, a questão da gestão do risco já se encontrava na ordem do dia da sociologia, da economia, da antropologia e da psicologia social, disciplina ainda emergente no período.

Dois pontos fundamentais são identificados por Morin (2004): primeiro a heterogeneidade desigual da exposição ao perigo e a globalização progressiva dos riscos. Neste sentido, vale salientar que Beck (2008) apresenta a associação entre a produção social das riquezas e a produção social dos riscos, conforme deliberado no capítulo 1.

O segundo argumento, para Morin (2004), do papel da ciência, chamada a produzir indicadores objetivos, positivos, visíveis que permitiriam a construção ativa de uma percepção inequívoca do risco. No capítulo 1 do presente estudo foi apresentada a teoria do risco, condizente com o estudo da vulnerabilidade, não apenas como fatos naturais, ocasionais, mas condizente com a teoria das representações. Não quer dizer que estas noções estejam erradas, que sejam falsas.

A noção de vulnerabilidade, por exemplo, só faz sentido dentro de um sistema de representações (ou de um sistema simbólico que pertence à cultura), o que inclui a representação das políticas públicas no presente estudo, voltada para a educação técnica e seus agentes complexos, diante da situação social e econômica do Brasil em pleno século XXI, envolvido em várias situações de crises ora sociais, ora políticas, ora condizentes com os recursos econômicos que envolvem diretamente o enfrentamento da vulnerabilidade, da exclusão social.

Esse conjunto de fatores configura a necessidade de apreensão dos sistemas representacionais dos envolvidos, os textos sobre políticas públicas educacionais com resultados, referentes, tanto ao PRONATEC e às demais formas de estímulo à formação técnica profissionalizante no Brasil atual; surgem como definidores do sujeito inserido em uma normatização, das políticas do estudo, não menos importante que o estudo do objeto, a população que vai receber a política, sistema periférico com suas particularidades, correlacionando com o levantamento de dados a serem promovidos na pesquisa populacional, conforme deliberado nos capítulos 4 e 5 da pesquisa.

## **CAPÍTULO 4. REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE SOBRE O ENSINO TÉCNICO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.**

Esta tese inicialmente adveio da metodologia qualitativa de pesquisas teóricas tanto no quesito Políticas Públicas de educação técnica profissional, Teoria do Risco Social e Teoria das Representações Sociais; dado ao fato de os objetivos desta estarem voltados para a identificação das Representações Sociais que os discentes e egressos da educação técnica profissional brasileira no estado de Goiás fazem do objeto subjetivo – formação técnica profissional, empregabilidade e inclusão social.

Optou-se por um tipo de pesquisa cuja abordagem teórico-metodológica fosse de uma pesquisa quali-quantitativa descritiva agregando especificações sócio-demográficas, assim como critérios de inserção social e familiar dos participantes para fins de verificações da participação dos mesmos nestes núcleos sociais, viáveis a análise das PPs.

Por fim, valorizando mais a obtenção dos dados advindos da pesquisa qualitativo-descritiva no quesito possibilidade de se estabelecer uma relação dinâmica entre a realidade e os sujeitos que se pesquisa, já que neste trabalho as práticas e fenômenos socioeconômicos envolvidos no processo da Teoria das Representações Sociais dos discentes e egressos inseridos nas PP em estudo, serão analisados dentro dos contextos da ou das RS que promoveram diante da receptividade e prática dessas PP.

### **4.1. Participantes da Pesquisa – Amostra.**

De acordo com a apresentação dos objetivos dessa pesquisa, os sujeitos participantes são discentes ingressantes e egressos do Ensino Técnico Brasileiro atual. Foram escolhidos

esses dois grupos a fim de comparar o impacto da experiência de ser aluno do ensino técnico profissional brasileiro sobre as representações sociais do indivíduo.

#### *4.1.1. Primeiro grupo discente do Ensino Técnico*

O primeiro grupo analisado foi o de estudantes do ensino técnico brasileiro num universo total de 11 discentes do SENAC; estes participantes foram entrevistados nos dias 21 e 22 do mês de outubro de 2019, na escola conveniada do sistema S, SENAC, no município de Anápolis, Estado de Goiás.

Os participantes atendiam aos critérios de inclusão, tanto no quesito idade até 18 anos, como sendo todos discentes do ensino médio da educação técnica profissional do SENAC, devidamente matriculados em algum dos cursos oferecidos pela Política Pública de Ensino Técnico Nacional; sendo excluídos aqueles que abandonaram o curso.

A análise via SPSS, foi advinda do questionário aplicado aos discentes no mês de outubro de 2019 e em relação à idade (variável ordinária), a maioria dos participantes apresentava, até a data da aplicação do questionário, entre 15 e 17 anos, ficando constatado que a idade média dos alunos foi: 36,4% tinham 15 anos; 45,5% tinham 16 anos e 18,2% tinham 17 anos. Em relação ao gênero, 36,4% eram do sexo feminino e 63,6% do sexo masculino.

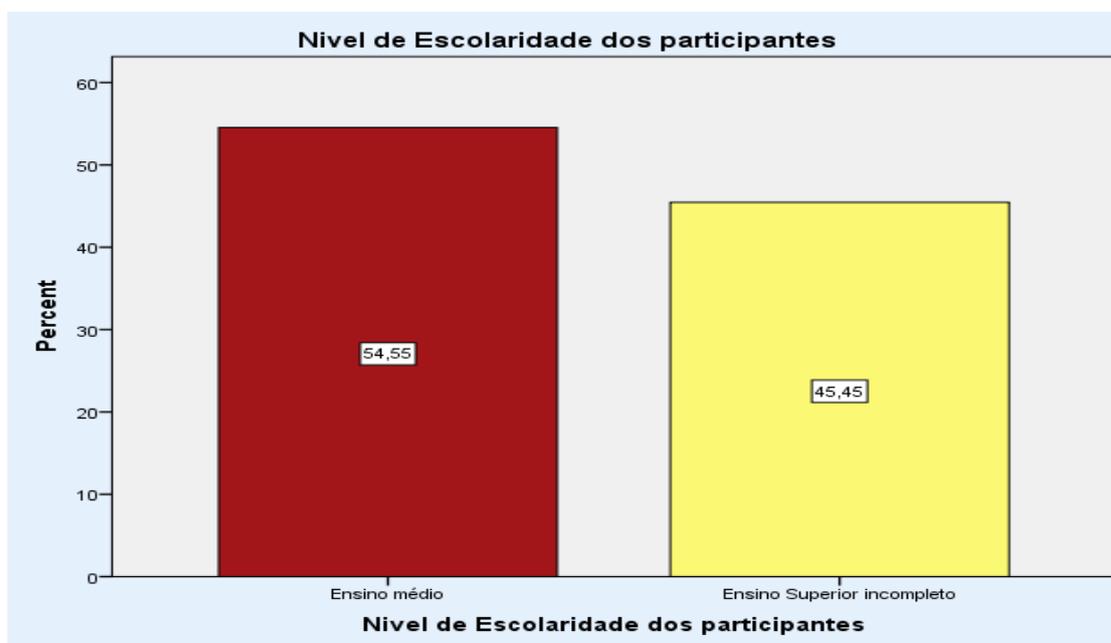
#### *4.1.2. Segundo grupo análise dos egressos do Ensino Técnico*

O segundo grupo foi o de ex-estudantes egressos. Também foram encontrados 11 sujeitos que finalizaram cursos de formação técnica profissional entre os anos 2014 e 2019 no

SENAC/SENAI de Goiás. Estes participantes foram entrevistados entre os meses de setembro e dezembro de 2019.

Os critérios de inclusão foram direcionados aos profissionais que já atuavam na profissão, condizente com o curso técnico que haviam frequentado, ou áreas afins. Entre o grupo de ex-alunos havia desempregados também, embora não tenham sido entrevistados, sendo considerados para uma possibilidade futura de estudo.

A análise via SPSS foi condizente com as duas situações da necessidade de atingir o número de entrevistados no tempo da pesquisa e o interesse de manter a aleatoriedade entre os entrevistados, em relação à análise de gênero: 63,6% dos sujeitos entrevistados eram mulheres e 36,4% eram homens. Diante dessas situações, surgiram novos entrevistados, sujeitos egressos do ensino técnico profissional já em ambiente de graduação, pois os mesmos foram indicados por seus colegas; daí a grande incidência de egressos da educação técnica profissional já matriculados em um curso superior, conforme verificado no gráfico abaixo (SPSS).



**FIGURA 2.**

Nível de escolaridade dos participantes egressos do ensino técnico.

A localização do público alvo e a discussão da prevalência do gênero feminino com maior escolarização na capital, Goiânia, foram constatadas pelos dados advindos do questionário sócio demográfico (questionários em anexo), sendo a média da idade dos egressos pesquisados identificada entre: 21 a 25 anos, com 63,6% de entrevistados possuindo a idade entre 21 e 25 anos e 36,4% com idade acima de 25 anos, na data da pesquisa.

**TABELA 1.**

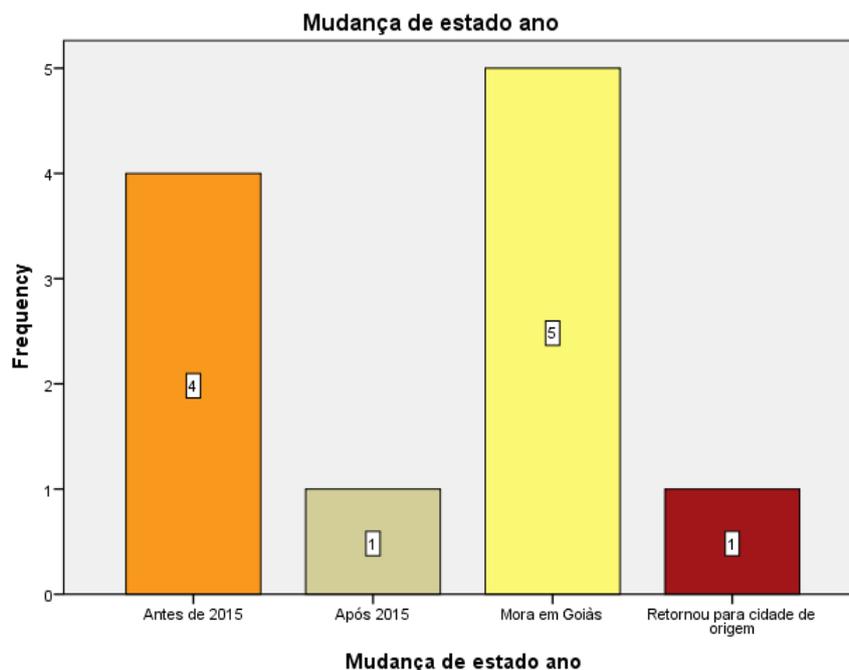
Período em que os egressos residiram e estudaram na cidade de Goiânia.

Mudança de estado ano – Tabela 5				
Período	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Antes de 2015	4	36,4	36,4	36,4
Após 2015	1	9,1	9,1	45,5
Mora em Goiás	5	45,5	45,5	90,9
Valid. Retornou para cidade de origem	1	9,1	9,1	100,0
Total	11	100,0	100,0	-

No capítulo 1 desta pesquisa, foi apresentado acerca das políticas públicas de incentivo ao ensino técnico, na aplicação do SPSS, verificando-se que tais PP atingiram o público alvo dentro da perspectiva esperada, a de jovens adultos.

De acordo com as pesquisas em Políticas Públicas do Ensino Médio, muitas vezes os egressos partem de cidades do interior, o que foi representado no presente estudo: a inserção social dos sujeitos advindos de cidades do interior. A pesquisa utilizou o recorte temporal de cinco anos antes de 2015 e pós 2015, pois condiz com o tempo de estudo das políticas públicas educacionais, conforme apresentado no capítulo 1.

Segundo as PP, a população interiorana vai para as capitais dos Estados (como Goiânia, capital de Goiás e São Paulo, capital de São Paulo), em busca de melhor escolarização e inclusão profissional oferecida pelas capitais, ou seja, empregabilidade e inserção social em combate à exclusão.



**FIGURA 3.**

Mudança por motivo escolar antes e após 2015.

Constatou-se através dos dados advindos da aplicação do questionário, que entre a maioria dos sujeitos entrevistados, 40% saíram do interior e vieram para Goiânia (capital do estado de Goiás) e que a grande maioria, 50% vivia no estado de Goiás, em Goiânia. Sendo nas capitais, como em Goiânia, que esse estudo, conforme apresentado na PP estudada no capítulo 1 e 2 dessa tese, atinge o seu público receptor e promove a convalidação do seu fim: maior capacitação, maior empregabilidade e inserção social para os sujeitos que viviam no interior do estado de Goiás, informação de dados importantes para análise da tese.

#### 4.2. Instrumentos

Foram aplicados dois instrumentos em cada grupo amostral pesquisado: uma entrevista aberta com algumas perguntas pré-definidas em número de cinco questões acerca dos objetivos da pesquisa e um questionário sócio-demográfico.

Ambos os questionários específicos para cada grupo amostral (grupo de discentes e grupo de egressos), conforme apresentado nos Anexos de III a IV, com a finalidade de permitir à pesquisa a aquisição de dados dentro dos critérios metodológicos e com respeito aos entrevistados que inicialmente foram informados dos objetivos e finalidades da pesquisa, de acordo com o Termo de Conhecimento e Consentimento (Anexo V), tanto oralmente apresentado e como assinado pelos participantes. A coleta de dados constituiu-se de forma a permitir possíveis intervenções necessárias para se obter respostas dos entrevistados de acordo com os objetivos traçados no roteiro das entrevistas.

Sendo que, tanto os temas quanto as quantidade de perguntas que constituíram o questionário de entrevistas corresponderam à necessidade de se obter o máximo de interação verbal com os alunos entrevistados a respeito dos aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa. A ordem numérica das perguntas, constantes do roteiro de entrevista, seguiu um padrão que visou aproximação com os entrevistados: as perguntas de menor complexidade e que não exigiam muita elaboração argumentativa foram feitas logo no início e assim, sucessivamente, até o final, na medida em que os temas foram se tornando mais complexos.

Desta forma foi elaborado um roteiro com perguntas desmembradas de um tema maior colocadas em posições distantes uma das outras, e depois foram reagrupadas em seus respectivos temas, de forma a se evitar ao máximo que as respostas dos grupos se constituíssem de poucas frases para um tema muito grande.

A opção por este instrumento e a definição do roteiro das perguntas baseou-se nos critérios estabelecidos quando da definição dos objetivos gerais desta pesquisa. Sobre este instrumento de coleta de dados, Triviños diz que:

A entrevista semi-estruturada, com um conjunto básico de pergunta que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o pesquisador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos. A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podem concluir com trinta, quarenta, sessenta, ou mais perguntas, por que cada

pergunta feita pelo entrevistador, a resposta recebida pode originar outras perguntas do investigador (Triviños, 2001, p. 81).

Por fim, é importante ressaltar o devido respeito, adotado pela pesquisadora, no quesito distanciamento necessário que o pesquisador deve impor na observação direta dos dados levantados. Há de se falar, também, que o processo de operacionalização das entrevistas constituiu-se de um importante instrumento de experiência para a pesquisadora, resultando na oportunidade de enriquecimento da análise dos dados levantados.

### **4.3. Procedimento**

O procedimento utilizado para fazer a pesquisa foi buscar sujeitos envolvidos na caracterização da pesquisa em relação o referencial teórico apresentado nos capítulos 1, 2 e 3.

Na amostra dos discentes a pesquisadora previamente agendou com a responsável pela Instituição Faculdade de Tecnologia SENAI (professora Misclay Marjorie Correia da Silva, após autorização da Diretora); a faculdade possui também educação de ensino médio técnico profissional em Anápolis (FATEC SENAI “Roberto Mange” que tem sua história ligada à educação técnica profissional do ensino médio à faculdade no município de Anápolis) (conforme anexo de autorização), foi promovida a coleta dos dados de acordo com os instrumentos, sendo que os discentes responderam também um questionário físico, escrito, e a pesquisadora disponibilizou um tempo de até uma hora para que todos, reunidos em uma sala no Colégio SESI/SENAI, respondessem esse questionário.

As entrevistas do grupo dos discentes aconteceram pessoalmente, face a face, gravadas em áudio, após contato prévio e assinatura de Termo de Consentimento por parte dos entrevistados; as entrevistas dos discentes do ensino técnico concretizaram-se nos dias 21 e 22 de outubro de 2019, seguindo todos os procedimentos metodológicos exigidos para tal.

Em se tratando do grupo dos egressos do ensino técnico, esses foram primeiramente indicados por professores de cursos SENAC/SENAI de Goiás, após as primeiras entrevistas iniciadas no mês de setembro de 2019, surgiu indicação de novos sujeitos da pesquisa pelos próprios participantes que apresentaram novos entrevistados do seu círculo de contatos: ex-colegas do ensino técnico profissional e/ou atuais colegas de graduação. As entrevistas terminaram no mês de novembro de 2019, pois a pesquisadora, no caso do grupo de egressos, não tinha data específica para entrevistar o participante, esse foi entrevistado de acordo com o horário disponível.

Após a devida autorização pessoal de cada entrevistado, as entrevistas foram gravadas pela pesquisadora utilizando gravador portátil. No quesito alunos egressos, como todos já são trabalhadores e possuem endereço de trabalho em localidades diversas, algumas entrevistas, pré-agendadas por telefone celular, ou aplicativo *Whatsapp*, foram realizadas: ou na sala da professora orientadora na PUC-GO, área IV, Setor Universitário, em Goiânia-GO, ou no local de trabalho dos entrevistados assim como no seu ambiente acadêmico, pois alguns já estão cursando o ensino superior.

#### **4.4. Análise de dados**

A análise de dados condiz com a utilização de software de apoio: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e IRAMUTEQ.

O SPSS foi utilizado para fins de análise da metodologia quantitativa, em especial a estatística, permitindo a verificação da manipulação de uma quantidade de dados com foco na percepção de padrões de comportamento e ações em prol da análise de prevalências e riscos, possibilitando nestas análises a elaboração de estratégias de ação, correlatas com os participantes em estudo para fins da aquisição dos resultados, em coerência com a

metodologia qualitativa (IRAMUTEQ) de ambas, quando foram extraídas as devidas potencialidades de análise.

O SPSS foi aplicado em busca de uma abordagem quantitativa com vistas ao estabelecimento de padrões e tendências de comportamento amostral, relacionadas a uma população específica e o IRAMUTEQ, na segunda parte do presente texto para fornecer o aprofundamento de determinadas questões, principalmente no contexto das políticas públicas em estudo com os dois grupos pesquisados.

Este capítulo 4 apresenta o estudo de campo a partir da utilização e verificação das questões abertas na metodologia qualitativa, com o objetivo de realizar análises exploratórias utilizando o *software* IRAMUTEQ para identificar seu potencial na Análise Textual Discursiva (ATD). É importante salientar que o IRAMUTEQ é um *software* que foi escolhido por possibilitar diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aqueles simples, como a lexicografia básica que abrange, sobretudo, a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude, segundo dispõem Camargo & Justo (2013).

Em relação ao IRAMUTEQ, vale ressaltar que as observações foram concretizadas observando a visão do estudioso Flick (2001), sobre a abordagem qualitativa e seus delineamentos metodológicos, valorando tanto a subjetividade do pesquisador, como daqueles que serão estudados, foi adotado para fins da análise da metodologia qualitativa fornecendo para a pesquisa, ferramentas que permitiram o aprofundamento de determinadas questões e uma investigação mais acurada de determinados padrões e tendências importantes ao estudo dos grupos de participantes, conforme será apresentado adiante nos resultados que foram estruturados no contexto do processo de pesquisa e, nesta óptica, compreendendo os objetivos acima elencados, condizentes com fenômenos subjetivados, provocando tais

características por intermédio da aplicação de questionário suficientemente aberto, para fazer justiça à complexidade da temática com a atualidade.

#### *4.4.1. Análise de dados: aplicação do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).*

Na estatística, segundo Aguirre, Niño & Simonetti (2005), em relação aos participantes acima apresentados, primeiro potencialidades e do modo como o SPSS pode ser utilizado é o que foi buscado pela pesquisa, pois no presente trabalho objetivou-se com o SPSS analisar, com uma abordagem quantitativa e com vistas ao estabelecimento de padrões e tendências de comportamento, dois grupos, ou duas amostras relacionadas a uma população específica: discentes advindos do ensino médio técnico profissional e egressos do ensino técnico profissional. Já em relação à pesquisa de dados via questionário, o SPSS possibilita que a menor unidade de análise é aquilo que chamamos de dado. Este dado é a menor unidade de contabilização ou contagem de uma dada característica ou atributo.

A variação que foi observada em um atributo específico que compõe um certo conjunto de dados em relação a uma determinada característica é aquilo que conceitua-se como variável. Uma variável contém assim um conjunto de dados relativos a um atributo qualquer. A forma como esse atributo pode ser mensurado pode variar, sendo tanto de natureza qualitativa como quantitativa.

Na tese, o SPSS, ajudou na construção da pesquisa, analisou os participantes como sendo um conjunto de indivíduos que, em função de determinadas características ou atributos que possuem, são tidos como representativos e amostras de um todo, do qual foram extraídos. Pois a presente tese só utilizou uma amostra do universo do grupo de discentes e de egressos do ensino técnico brasileiro, com foco no estado de Goiás e nos anos de 2014 a 2019.

Como na tese foram utilizados dois grupos (discentes e de egressos do ensino técnico brasileiro), o SPSS trouxe informações relevantes para a construção e aplicação da TRS, com mensurações que apresentaram categorias sempre aleatórias. O trabalho utilizou categorias que representaram os grupos de participantes nos quesitos: idade, grau de escolaridade tanto dos próprios entrevistados como de seus pais, de modo que, neste caso, tais medidas favorecem as análises buscadas. Surge assim, o estudo da variável (a categórica) que serve ainda para mensurar outras características da amostra em questão, mensuradas através de categoria nominal (que não exige ordenação entre as categorias), tais como gênero, idade ou ordinária (que exigem ordenação), exemplo de uma categoria ordinária utilizada na pesquisa: a escolaridade do indivíduo.

#### 4.4.2. Análise de dados: aplicação do software IRAMUTEQ.

O *software* IRAMUTEQ foi aplicado nos questionários abertos de onde a pesquisadora obteve os *corpus* textuais, sendo importante mencionar que esse *software* foi desenvolvido no idioma francês por Pierre Ratinaud, em 2009 (Camargo & Justo, 2013). É o acrônimo de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013). As análises estatísticas textuais estão enraizadas no mesmo algorítmico do ALCESTE que permite a recuperação do contexto em que as palavras pertencem, possibilidade que o tornou muito popular entre os pesquisadores da área de ciências humanas e, mais especificadamente, da área de Representações Sociais (Camargo & Justo, 2013; Pryjma, 2016) e a área da Saúde (Kami *et al.*, 2016; Mendes, Zangão, Gemito & Serra, 2016; Leônidas, 2016).

A Análise Textual Discursiva dos *corpus* textuais, corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de apresentar novas

compreensões sobre os fenômenos e discursos (Moraes & Galiuzzi, 2011). De tal modo, configura-se como um “movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (*ibid.*), pois considera o contexto de quem fala. É organizada no ciclo de quatro focos essenciais, sendo eles: (1) desmontagem dos textos (unitarização); (2) estabelecimento de relações (categorizações ou classificações); (3) a captação do novo emergente (produção de metatextos, ou textos derivativos); e (4) comunicação (trazer para o estudo a relação social) (Moraes & Galiuzzi, 2011; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galiuzzi & Ramos, 2013).

A apresentação do *software* IRAMUTEQ na Análise dos Dados advindos dos *corpus* textuais, condiz com a necessidade da pesquisa em vislumbrar a atualidade social, notoriamente marcada pela tecnologia (Castells, 1999; Porto, 2006). Assim, a área da pesquisa em ensino e/ou educação, enquanto mecanismo que permite compreensões sobre as dinâmicas sociais também é diretamente atingida por diversos artefatos tecnológicos. Neste contexto, apresenta-se uma entre as múltiplas possibilidades que estão à disposição no mercado para análises de dados qualitativos: o *software* IRAMUTEQ (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013).

No Brasil, o IRAMUTEQ, começou a ser utilizado em 2013 (Camargo & Justo, 2013). Os responsáveis diretos pela experimentação, desenvolvimento de dicionários e divulgação foram: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas (FCC) e o Grupo de Pesquisa de Valores, Educação e Formação de Professores, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (Camargo & Justo, 2013).

O objeto do estudo são as contribuições das funcionalidades do *software* IRAMUTEQ (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013) aplicadas ao método da ATD (Moraes & Galiuzzi, 2007).

Entre as funcionalidades do *software* está a possibilidade de execução de análises de dados textuais em diferentes níveis (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013, s.d.; Kami *et al.*, 2016). São cinco possibilidades de análise de dados textuais, a saber: (1) estatísticas textuais clássicas (identifica quantidade e frequência de palavras, palavras únicas (coeficiente de Hapax), identifica e busca palavras de acordo com as classes gramaticais e busca palavras com base na raiz (lematização); (2) pesquisa de especificidades de grupos; (3) classificação hierárquica descendente (por consequência, Análise Fatorial de Correspondência); (4) análises de similitude; e (5) nuvem de palavras (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013, s.d.; Kami *et al.*, 2016).

Neste estudo, tratar-se-á da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), das análises de similitude e da Análise Fatorial de Correspondência (AFC).

O IRAMUTEQ realiza um fracionamento por meio de cálculos estatísticos, do *corpus* de análise para chegar aos segmentos de texto (ST's) (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013, s.d.; Kami *et al.*, 2016).

Após, os ST's são classificados “em função de seus vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas).” Essa análise visa obter classes que apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das outras classes (Camargo & Justo, 2013, p. 516).

Já a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) é conseguida em decorrência da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), aproximando-se de uma espécie de “função interna” dessa classificação. A AFC é apresentada em um plano cartesiano com os diferentes agrupamentos de palavras ou de sujeitos que constituem cada uma das classes propostas na CHD (Camargo & Justo, 2013; s.d.; Kami *et al.*, 2016). É possível ainda saber a intensidade de cada palavra junto ao conjunto de classes e acessar os segmentos do texto de

cada sujeito inseridos nas classes para uma interpretação mais qualitativa dos dados por parte do pesquisador.

Apesar da base quantitativa do *software* IRAMUTEQ (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013), a análise macro dos dados é, em essência, qualitativa (Gray, 2012; Stake, 2011, Moraes & Galiazzi, 2011), pois está fundada nos pressupostos teóricos e práticos da ATD (Moraes & Galiazzi, 2011; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galiazzi & Ramos, 2013).

## CAPITULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

De acordo com o apresentado pelos sistemas metodológicos aplicados (SPSS e IRAMUTEQ), as análises advindas do discurso correlacionadas com a TRS dinamizam o discurso ideológico, político, econômico e social suscitado pela pesquisa, com fins de demonstrar a abordagem das TRS no quesito experiência dos jovens brasileiros (específico ao estado de Goiás – lugar da pesquisa); tanto dos egressos do ensino técnico profissional, como dos discentes do ensino médio – técnico profissionalizante.

Para compreender as representações sociais dos participantes da presente pesquisa, tanto do grupo de discentes do ensino médio e técnico profissional, como do grupo dos egressos do curso técnico profissional, durante as suas trajetórias de vida, a pesquisa apreende os ensinamentos de Rouquette, principalmente no quesito experiência. Pois em Rouquette (1996), grande parte das pesquisas em TRS é considerada na atualidade com a finalidade que o estudo precisa: a de verificar a realidade em relação a algo anterior, passado e sua influência no presente e no futuro, para compreender os avanços sociais e seu conceito.

A TRS, como apresentada no capítulo 3 dessa obra, principalmente na visão da experiência de Rouquette (1994) foi aplicada no quesito da capacidade do receptor em promover as representações sociais como conceito central na definição da identidade ideológica das massas, no caso da tese, os receptores são dois grupos: os discentes e os egressos, em ambos, através do *corpus* produzido na pesquisa metodológica foi possível receber as informações da política pública de educação técnica profissional e interpretá-las na visão apregoada pelo emissor, teóricos do governo do Ministério da Cultura e Educação, que criaram as respectivas políticas públicas em estudo, conforme visto nos capítulos 1 e 2.

O referido autor destaca a necessidade de fluidez do tema par fins de estudo da TRS, sendo importante conservar sua mutabilidade, e afirma tentar captar a essência do

pensamento, e não agarrá-lo por completo, reforça o caráter dual, plural, multifacetado, disperso, inesperado das representações coletivas. O que foi considerado na análise dos resultados.

Conforme foi apresentado, Rouquette (1994) defende também a importância das análises do discurso, como o foco no caráter abstrato do tema, o autor afirma que é na palavra, no discurso, que se fundará sua análise, questiona o quão preciso é a tradução em palavras do nosso pensamento, pois defende a existência de uma aproximação, mas não uma exatidão, a representação social não só como forma de comunicar, mas como forma de ação reforça caráter volátil e mutável das representações, pois toda representação social é feita por agentes ativos no jogo social (todos com interesses próprios).

De acordo com o apresentado no capítulo 3, com a visão de Moscovici (2012), em qualquer tipo de interação, ou entre dois indivíduos ou entre dois grupos, fica constatado a construção de representações, desse modo as representações sociais podem ser definidas como partilhadas e reproduzidas socialmente, apresentando uma estabilidade e objetividade, que possibilitam a cristalização de ações mútuas entre os grupos construindo, dessa maneira, as instituições que dominam as representações que, por sua vez, pressionam o indivíduo a se moldar a estas representações. Segundo o autor em estudo, vale ressaltar ainda que essas instituições e representações formam-se em diferentes espaços sociais, por meio de interações e comunicações cotidianas no interior dos grupos, constituindo distintas interpretações mentais individuais que correspondem à sociedade ou cultura de que fazem parte, possibilitando a confirmação de que a constituição das representações sociais é elaborada a partir do senso comum.

Neste contexto, Moscovici (2012) dispõe sobre o processo de interação de dois mecanismos internos simultâneos e de natureza psicológica e social que são denominados como objetivação e ancoragem. Na objetivação, as ideias abstratas transformam-se em

imagens concretas por meio do reagrupamento de ideias e imagens enfocadas no mesmo tema, de modo a registrar o objeto no mundo do indivíduo; já a ancoragem mantém as ideias para dentro ao transformar o não familiar em familiar e transfere esse para a sua esfera individual. Assim, as representações comuns são pertinentes para a compreensão do coletivo ao se observar e registrar as regularidades observadas, sendo importante para a compreensão da vivência pessoal.

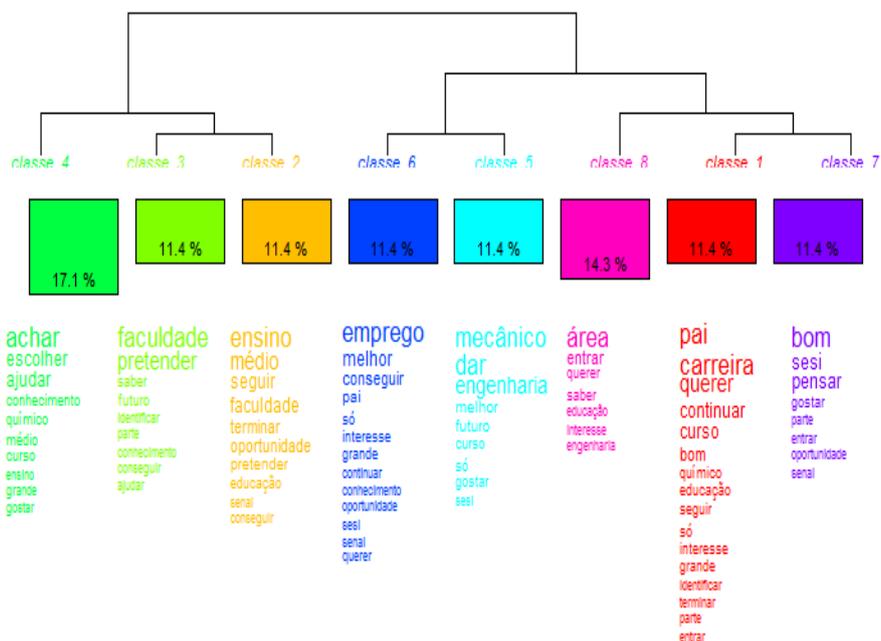
### **5.1. Representação Social dos discentes do ensino médio da educação técnica profissional.**

O primeiro grupo analisado foi o dos discentes do ensino técnico do Estado de Goiás e o segundo foi o dos egressos do ensino técnico do mesmo Estado. Apresentaremos primeiro a Análise do Dendograma, em seguida a Análise Fatorial e, por último, a Árvore de Similitude.

O *corpus* analisado nesta parte da pesquisa da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o *software* identificou oito classes textuais que caracterizam os discursos dos estudantes, em uma análise de discurso binária. Na Tabela 2 apresentada a seguir, pode-se analisar o conteúdo de cada classe de discurso, e assim nomeá-las de forma coerente com a bivalência do discurso, representando: o subgrupo do querer emprego e o subgrupo do pretender cursar uma faculdade, a fim de melhor compreender os elementos da representação social.

TABELA 2

Filograma das representações dos sujeitos discentes no ensino técnico brasileiro atual.



Classe 1 - Influência do pai: esta classe foi assim nomeada, pois as palavras mais significativas foram pai, carreira, querer, continuar, curso e bom, demonstrando que possivelmente o pai influenciou na escolha da carreira e no desejo de continuar o curso. Pertence ao subgrupo do emprego.

Classe 2 - Ensino médio: esta classe retrata a realidade vivenciada pelo sujeito da pesquisa, ou seja, alunos estudantes do ensino médio, com expectativas de ter melhor oportunidade no mercado de trabalho, conseguir um emprego com o curso técnico, mas sem desconsiderar a possibilidade de cursar uma faculdade. Por consequência, pertence ao subgrupo da classificação binária do pretender fazer faculdade.

Classe 3 - Faculdade no futuro, intrinsecamente correlacionada com a classe anterior, no quesito pretender, no futuro, cursar uma faculdade em prol da melhoria da

empregabilidade; sem desconsiderar a importância, no presente, do curso técnico com o qual se identifica. Também adere ao subgrupo do pretender fazer faculdade.

Classe 4 – Escolhas que condizem com o fato de no ensino técnico os discentes terem a possibilidade de escolher uma profissão para poderem continuar estudando, posteriormente, no ensino superior. É uma classe independente das Classes 3 e 2, pois apresenta as incertezas dos discentes, pela possível continuidade dos estudos da escolha do curso técnico, mas também retrata a grande vontade de continuar os estudos; ou seja, a última classe do subgrupo pretender fazer faculdade.

Classe 5 - Engenharias, nesta classe verifica-se a continuidade da pretensão de ensino superior, em sua maioria nas faculdades de engenharia futuramente, complementares do estudo que os discentes cursam no ensino médio, no SESI. Compõe a classificação do discurso binário do subgrupo do emprego.

Classe 6 - Melhor emprego, está ligada à classe 5, pois demonstra o foco inicial do estudo técnico que é o de arrumar um emprego, e, futuramente, mais adiante, fazer uma faculdade de engenharia (querer). Está mais em coerência com o subgrupo do querer primeiro um emprego.

Classe 7 – SESI e SENAI, ponto de partida dos discentes do ensino técnico, os programas do SESI e do SENAI, no quesito interligar estudo médio com ensino técnico, interligados diretamente na Classe 1, demonstrando a influência do pai, figura paterna que influencia a decisão presente do estar cursando, pensar que o ensino técnico, juntamente com o ensino fundamental é a melhor escolha, para arranjar um emprego, ou seja, subgrupo do emprego.

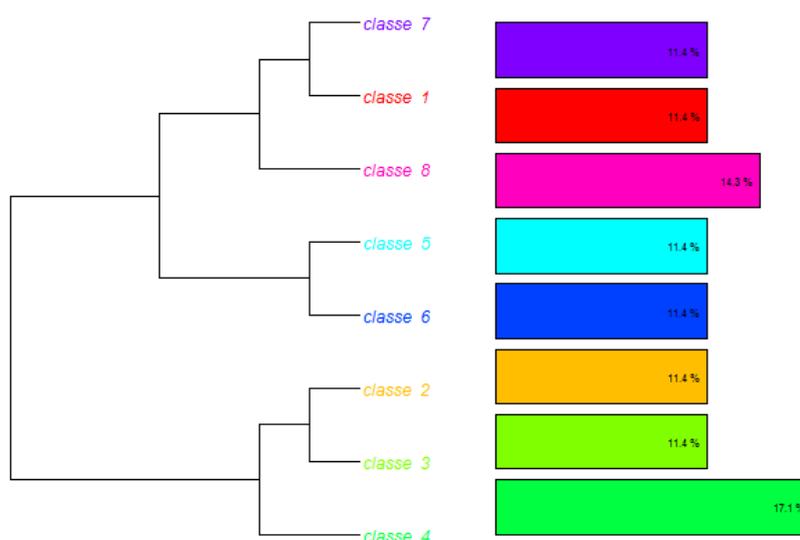
Classe 8 - Entrar na área, também correlacionada com as classes 1 e 7, pois demonstram o querer (pensar) juntamente com a influência paterna, assim como, o futuro, o posterior, o interesse em cursar faculdade, engenharia (entrar), mas em primeiro lugar vem a

necessidade de querer um emprego, por influência paterna. Essas classes de discursos são organizadas em duas linhas conforme a tabela 3 a seguir. Isto reforça que existe uma organização binária por trás das teorias do senso comum sobre o ensino técnico.

Por um lado, na primeira chave, o desejo de obter melhor empregabilidade no mercado de trabalho, seja por influência do pai (Classe 1), com a ajuda do SESI (Classe 7), entrar na área (Classe 8) ou ainda conseguir melhor emprego (Classe 6), de preferência como mecânico (Classe 5). Por outro lado, o discurso se concentra no desejo de fazer uma faculdade no futuro (Classe 3), através do ensino médio técnico (Classes 2) e de escolhas assertivas (Classes 4).

Conforme visualizado na Tabela 3, na R1 (Ramificação Um) e nas classes 2, 3 e 4 estão na R2 (Ramificação Dois), sendo duas categorias definitivas. As representações dos sujeitos das classes 7, 1 e 8 por estarem na R1, juntamente com as classes 5 e 6, estão mais próximas do que as representações esboçadas pelas classes de maior afastamento 2, 3 e 4, respectivamente.

**TABELA 3.**  
Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente das classes acerca das representações dos sujeitos



Visto que quanto mais afastado no chaveamento da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), menores as relações entre as palavras no contexto das classes. Quanto

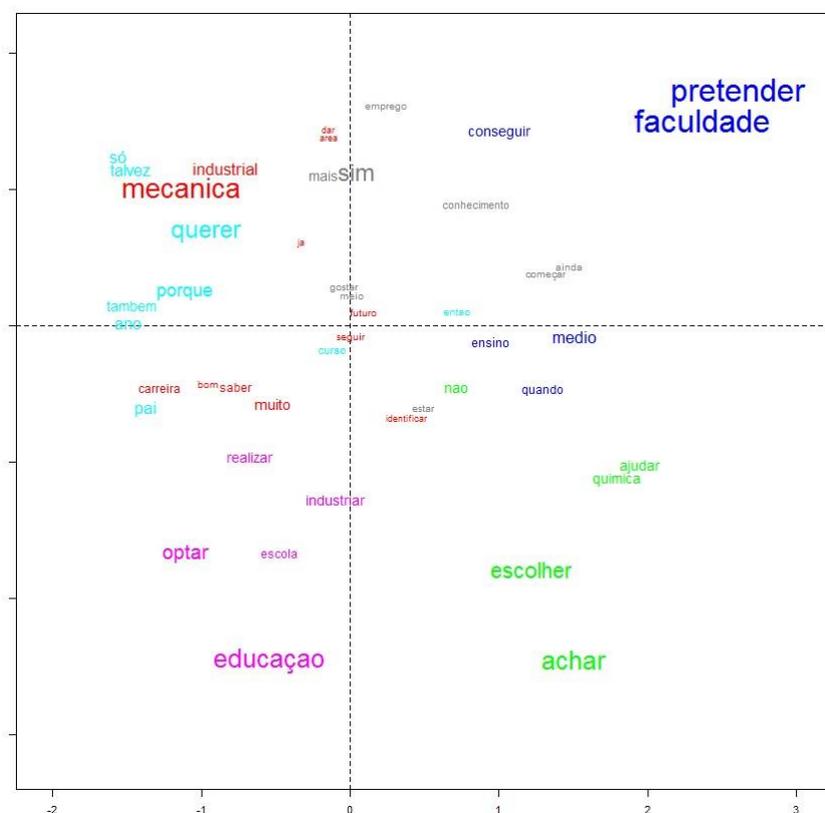
mais próximas às classes, maior a afinidade contextual e a probabilidade de agrupamentos futuros na construção das categorias finais de acordo com a ATD (Moraes & Galiazzi, 2011; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galiazzi & Ramos, 2013).

Na Tabela 4 é apresentada a AFC dos dados referente aos sujeitos de cada classe. Ainda é possível saber a intensidade de cada palavra junto com o conjunto de classes e acessar os segmentos de texto de cada sujeito inserido nas classes para uma interpretação mais qualitativa dos dados.

Neste contexto de informações, verifica-se que a TRS surge de forma a analisar a representação social deste grupo, em relação às Políticas Públicas apresentadas, tal representação no grupo dos discentes é convalidada, contudo surge uma discrepância, conforme pode ser constatado com o estudo do quadro de análise fatorial que sustenta mais a análise do discurso presente nos dados anteriores.

**TABELA 4.**

Análise Fatorial de Correspondência – Quadrante 1 – Superior direito; Quadrante 2 – Superior esquerdo; Quadrante 3 – Inferior esquerdo e Quadrante 4 – Inferior direito. Visão do leitor, no quesito direito e esquerdo.



No plano cartesiano as aproximações/distanciamentos entre as classes podem ser identificadas com precisão de acordo com a disposição nos quadrantes. No plano cartesiano, estão demonstrados os vocábulos formadores de cada classe. Os maiores vocábulos, em destaque, referente a cada classe são, a saber:

No primeiro quadrante aparece evidenciada a palavra mecânica, o que apresenta o significado da importância dada pelos entrevistados ao estudo superior, o querer, o talvez cursar uma faculdade de engenharia mecânica, tanto que o vocábulo sim, apresenta-se entre o quadrante 1 e o 2 e é bem visível no quadrante 2 o pretender fazer faculdade e de forma discreta o conseguir.

As análises dos quadrantes 3 e 4, também estão correlacionadas com os quadrantes 1 e 2, mas o que ficou mais evidente no quadrante 3 foi o vocábulo educação, depois o optar,

transmitindo para a pesquisadora a correlação com a importância da educação; no quesito influência do pai e correlato com o quadrante 4, indústria, ou seja, mercado de trabalho vislumbrado, por isso a escolha do ensino médio conjugado com o ensino técnico; o verbo achar também está evidente neste quadrante, apresentando a insegurança, de forma positiva, pois temos o verbo ajudar e o vocábulo química, uma das formações técnicas escolhidas pelos discentes, o mostrando que a escolha foi positiva no quesito ajudar na empregabilidade.

As correlações com as classes também podem ser identificadas; com a Classe 1 – mecânica, industrial - Quadrante 2 (vermelho); Classe 7 (roxo), Quadrante 1 – sim, conhecimento e emprego; Classe 8 (rosa) Quadrante 3 – Educação, optar, escola, indústria; Classe 6 (azul escuro) Quadrante 2 – faculdade, pretender; Classe 5 (azul claro) Quadrante 1 – querer, porque, só; Classe 3 (verde claro) Quadrante 4 – querer, achar, médio.

Entrelaçando os discursos com a apresentação das classes e das cores, reforçamos a viabilidade das representações promovidas até o momento. Observamos, contudo, algumas desconsiderações: Classes 2 (laranja) e Classe 4 (verde escuro) não aparecem no estudo da AFC.

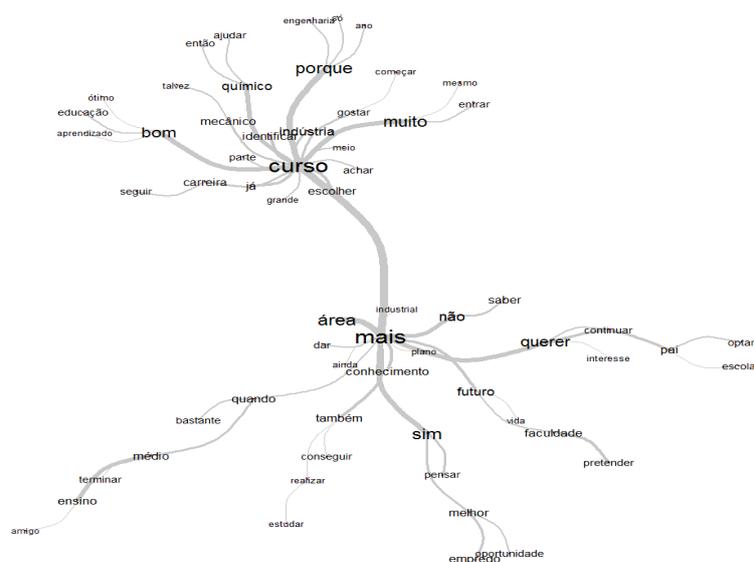
A interpretação da Análise de Similitude, conforme apresentada na Figura 4 a seguir: existem dois ramos com os vocábulos em evidência, curso e mais; e as ramificações são coerentes com as análises anteriores, ou seja, construindo ao longo das ramificações um discurso binário, de um lado o emprego e de outro a faculdade; como até o presente foi apresentada tanto na Análise do Dendograma, como do quadrante.

Dentro do primeiro subgrupo estudado, tem-se querer um emprego nas Classes de discursos 6 e 5, juntamente ligadas com 8, 1 e 7. Dentro do subgrupo pretender fazer faculdade têm-se 3 classes – 3, juntamente com 2 e 4.

Ou seja, à luz da TRS o grupo estudado não está condizente com o que a Política Pública apregoa, existe um descompasso entre: o que a teoria das PPs desenvolvidas querem (emissores) e o que os discentes (receptores), inseridos na PP, pretendem.

Tal situação se confirma com a análise fim, árvore de similitude, apresentando dois núcleos, duas representações sociais: verifica-se que parte da teoria da PP é bem aceita pelos discentes que estão motivados e inseridos na PP, em prol da empregabilidade, da vontade de melhorar sua posição social, de seguir adiante nos estudos do ensino médio técnico-profissional e obter um emprego na sua área de formação, essa primeira representação social está bem condizente com o apregoadado pela PP.

Contudo, não é só essa análise verificada pelo *software* IRAMUTEQ, a segunda representação social verificada, dentro tanto da TRS de Rouquete, como de Moscovici (assim como Abric e Jodelet), apresenta uma falha na PP, na sua teoria, na sua base de fundamentação mercadológica neocapitalista, pois os discentes querem ir além. Desenvolvem a objetivação e ancoragem de forma bem condizente com as explicações advindas da TRS, mas não com a PP, pois desejam continuar seus estudos, ir além da educação técnica profissional, almejam melhorar ainda mais sua ascensão social, pois representam a PP de educação técnica como a forma de adquirir um emprego e, assim, ter condições de pagar uma faculdade, seu núcleo central é diverso do núcleo central previsto na teoria da PP.



**FIGURA 4.**

Árvore de Similitude dos discentes.

Verifica-se essas análises por intermédio dos dois subgrupos que evidenciam, tanto na imagem da Árvore de Similitude, onde o tamanho dos vértices ou linhas, ou ramos de pronunciamento é proporcional à frequência das palavras e as arestas indicam a força da concorrência entre as palavras, como se fazem relevantes a constatação das duas interpretações da TRS; dois núcleos centrais de onde partem vértices, cuja as análises da árvore de similitude identificam vértices. No vértice superior acima, pois é o mais relevante para os discentes e o vocábulo curso, confirma a interpretação da precariedade da PP em análise, pois se encontra diretamente relacionado aos vocábulos: muito (ligado a - entrar, mesmo), porque (ligado a - engenharia, só, ano), bom (ligado a - ótimo, educação, aprendizado); correlatos aos vocábulos um pouco menores: educação, indústria, químico, carreira, escolher, começar. Demonstrando que na representação social existe essa ideia deste grupo em ir adiante em seus estudos na sua ascensão social.

No vértice inferior o vocábulo - mais que se liga em outros vocábulos menores, por arestas mais finas: área, sim, futuro, querer, não, pai; demonstrando conforme já constatado

na análise das figuras 2 e 3, a influência do pai, que mais interfere na dinâmica social, conforme, também evidenciado na análise e discussão dos dados via SPSS, por fim a validade de PP, no quesito valorizar o estudo médio para arrumar um emprego, mas evidencia o subgrupo de discentes do ensino técnico que pretende fazer uma faculdade.

Através da Análise de Similitude, da Árvore de Similitude, a pesquisadora identificou que o resultado trouxe as indicações da conexidade entre as palavras, inclusive confirmando as análises das demais tabelas: Dendograma, da Análise Fatorial, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual, pois conforme preconiza a aplicação do IRAMUTEQ, neste contexto, permite também identificar as partes comuns e as especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise (Marchand & Ratinaud, 2012).

Ou seja, permitiu a constatação da relevância existente para os alunos de ensino técnico, do curso que estão desenvolvendo, por uma carreira, da expectativa, sim de um futuro melhor, de acordo com a influência do pai, responsável parental masculino, muito influente no contexto socioeconômico do grupo social pesquisado que interage com a representação social dos sujeitos afetados pelas políticas públicas, criadas em prol da melhor inserção social deste grupo.

Diante dos resultados apresentados, segue a análise crítica advinda da representação social através discurso, levando em consideração tanto a TRS de Rouquete, como de Moscovici, a presente pesquisa constatou uma ideia binária dentro da representação social, ou seja, neste grupo existem duas ideias que retratam vontades diferentes. A primeira ideia do querer obter um emprego e a outra ideia do grupo que pretende cursar uma faculdade. Observa-se, pois, que a primeira ideia do grupo valoriza as questões propostas tanto no capítulo 1 sobre a importância das Políticas Públicas de ensino técnico com a finalidade de inserção social, empregabilidade e combate à exclusão social.

## **5.2 Representação Social dos egressos do ensino técnico da educação técnica profissional análise.**

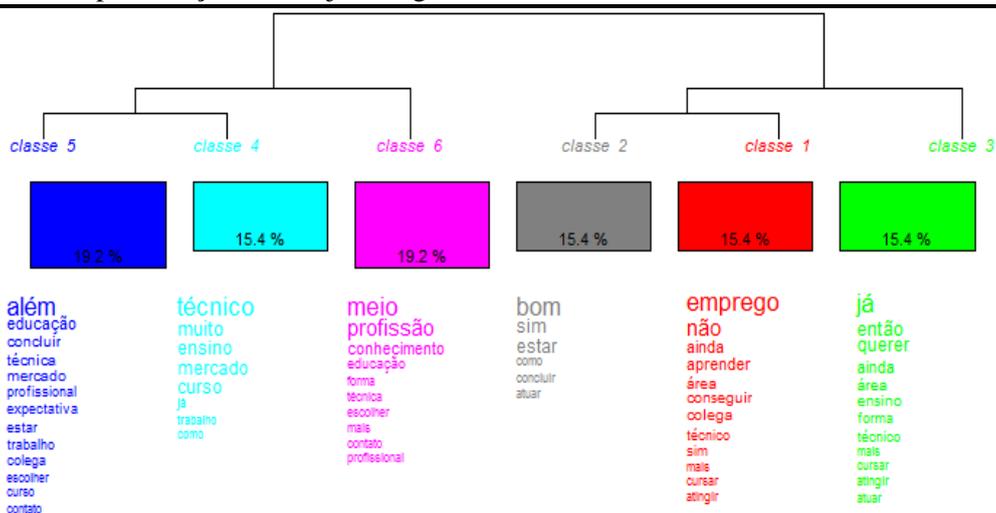
Segundo essas premissas foi revelado nos dados advindos da análise do discurso, do grupo dos jovens egressos, como pode ser visualizado nas tabelas 5, 6, 7, 8 e figura 5 apresentadas a seguir.

Segundo consta na tabela 5, o *software* apresenta essas ramificações e seis classes textuais com base no *corpus* de análise do grupo pesquisado, assim podemos representar as classes advindas de R1 (ramificação 1):

Classes 1, 2 e 3, valorizando a empregabilidade, ou seja, as análises destas configuram a ideia de uma representação social, proporcionando o estudo das trajetórias de vida estudantil em prol do emprego; da perspectiva do jovem estudante egresso do ensino técnico profissionalizante em lidar com as experiências adquiridas no cursar o ensino técnico; revelando nesta ramificação e nas suas respectivas classes a necessidade do trabalho em prol da melhoria da situação social.

**TABELA 5**

Filograma das representações dos sujeitos egressos do ensino técnico brasileiro atual.



Classe 1 – nomeada como a classe do emprego – pois demonstra a análise advinda *corpus* no quesito da empregabilidade, contudo a relação entre as palavras presentes nesta classe promove a interpretação teórica de que, mesmo cursando o ensino técnico, os egressos não estão ainda satisfeitos com os empregos obtidos e ainda querem cursar o ensino superior, em busca de uma nova oportunidade de melhores empregos.

Classe 2 - nomeada como a classe que revela uma boa atuação no mercado – intrinsecamente correlacionada com a Classe 1; aqui o que se representa é a satisfação com o curso técnico, tendo sido bom concluir o ensino técnico que favoreceu atuar na área. A interpretação conjunta das classes mostra a materialização da ideia da política pública para fins de empregabilidade.

Classe 3 – essa classe favorece a análise condizente, com o querer cursar ensino superior – todos já está empregados, mas a maioria quer ainda mais, almeja o ensino superior.

A análise da ramificação R2 e das classes que a compõe, promove a interpretação na pesquisa de como se evolui a questão da vivência e aplicação da PP da educação técnica acerca da profissionalização conquistada no ensino técnico.

Como se vê na Classe 4 – pode ser identificada como a classe que valoriza o curso técnico, pois demonstra para os egressos a importância do término desta etapa, assim como ressalta o quanto a finalização dos estudos técnicos foi importante para atingir o mercado de trabalho, até aqui a PP do ensino técnico profissional está em eficácia, ou seja, aplicabilidade;

Classe 5 – nessa classe temos a identificação de uma realidade importante para o presente trabalho, por isso é nomeada como a que dispõe sobre informações do além da educação do ensino técnico profissional; essa classe contém o discurso de que os egressos pretendem ir além do ensino técnico, através dos vocábulos, verifica-se que o grupo pesquisado almeja algo além da educação técnica.

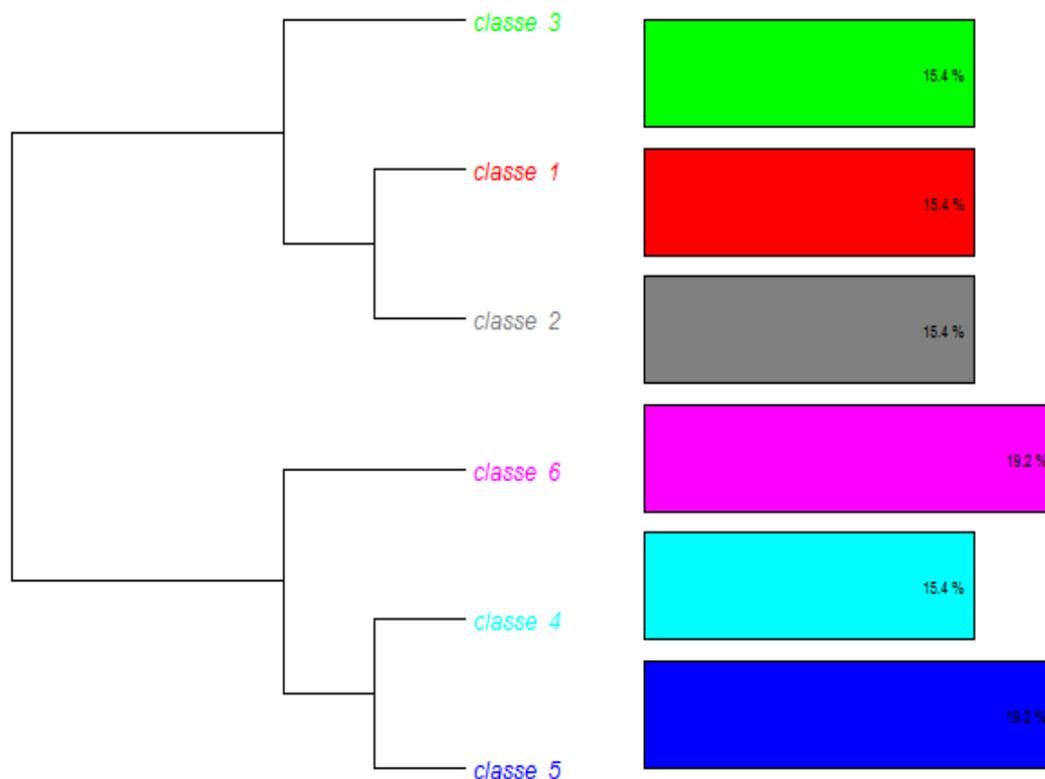
Classe 6 – pode ser identificada como a importância do ensino técnico profissional, nesta classe é descrito que a educação técnica é um meio necessário para atingir o mercado de trabalho, reforça a classe 4, no quesito: a importância da PP do ensino técnico profissional, como sendo o meio adequado para atingir o mercado de trabalho, e isso é bem a teoria das PPs nacionais de educação técnica profissional.

Já que foi através da educação técnica que conseguiram emprego, mas existe a vontade de ir adiante, melhorar ainda mais de qualidade de vida, identificando com clareza que além do curso técnico, existe a expectativa de continuar o investimento na educação em um curso superior, revelando a insuficiência teórica da PP; pois a teoria não está condizente com a prática, e essa é a grande importância da existência da Classe 5, o discurso desta demonstra a ineficácia, ou não aplicabilidade da PP em estudo de forma como foi teorizada, já que as ações dos sujeitos, mediante suas narrativas interiores, não foram presumidas pela narrativa das PPs.

Neste sentido, temos a Tabela 6: em R1, de acordo com o dendograma a seguir, conforme o discurso da entrevista promovida pela pesquisadora foi constatado que os egressos satisfeitos com o curso técnico que fizeram e trabalhando na sua área, confirmaram a empregabilidade na área do seu curso técnico, mas ainda buscam apreender mais para ir adiante, por isso o interesse no curso de graduação, surgindo a Ramificação R2, discurso binário explicado anteriormente e respaldado, inclusive, com a análise conjunta das Tabelas 6 e 7.

**TABELA 6.**

Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente das classes acerca das representações dos sujeitos egressos do ensino técnico.



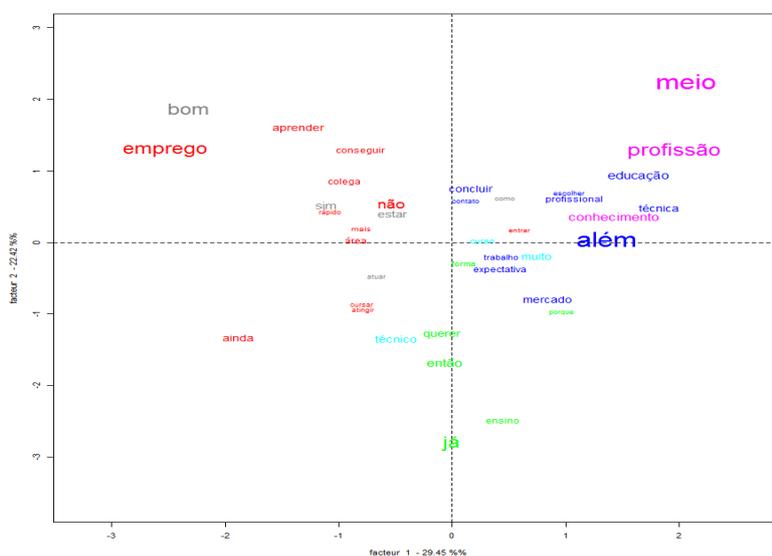
Verificar que essa tabela e suas respectivas constatações numéricas, só confirmam e mostram de forma mais clara a classificação hierárquica descente, apresentando o discurso binário, a divisão entre as classes, que possuem a contradição do sim e do não, ou seja, a pesquisadora interpreta esses dados, confirmando a satisfação com o ensino técnico, mas não abandonando a ideia de ir adiante nos estudos; pois, neste sentido foram constatados 46,2%

dos discursos entrevistados. Sendo relevante analisar que todas essas três classes da Ramificação 1 possuem a mesma porcentagem, aproximando a análise dos vocábulos na construção.

A Tabela 7, a seguir, apresenta a análise do quadrante, plano cartesiano das aproximações/distanciamentos entre as classes que podem ser identificadas com precisão de acordo com a disposição nos quadrantes. No plano cartesiano estão demonstrados os vocábulos formadores de cada classe. Os maiores vocábulos evidentes são os de maior representatividade para o grupo entrevistado e as de menor tamanho são as de menor grau de importância, mas que demonstram relevância com o contexto da pesquisa, não podendo, pois ser desprezado. Assim seguem em cores referentes a cada classe, anteriormente pontuadas:

**TABELA 7**

Análise Fatorial de Correspondência – Quadrante 1 – Superior direito; Quadrante 2 – Superior esquerdo; Quadrante 3 - Inferior esquerdo e Quadrante 4 – Inferior direito. Visão do leitor, no quesito direito e esquerdo.



É importante salientar que o vocábulo no meio da linha dos dois quadrantes: superior direito e inferior direito (direito e esquerdo de acordo com a visão do leitor), apresenta-se como uma representação importante aos dois quadrantes, representativo da relevância para tanto o vocábulo profissão em evidência no quadrante direito superior e os vocábulos,



Na primeira Área, estado ligado por troncos ascendentes e descendentes, os ascendentes evidenciam os vocábulos: estar, contato, profissão, feliz, cursar; e mais adiante os vocábulos: sim, aprender, ainda, oportunidade e só mais distante os ramos das palavras: não, atingir, conseguir, emprego; a Árvore de Similitude, neste aspecto, em relação à experiência que complexifica a quanto cria um grupo de ramificação advindo do vocábulo área: representa as possíveis escolhas: o não, ou seja, permanecer no emprego, pela qual a sua profissionalização técnica o conduziu e pronto; ou o sim, o continuar, por influência dos colegas que já estão cursando o ensino superior, com o foco na melhor inserção social, de ir além, de alcançar um emprego melhor, que possibilite ascensão social.

O vocábulo outro, vocábulo maior e em evidência, criando um grupo de ramificações – palavra curso, como deveria de se esperar: curso, ligado a: trabalho, mercado profissão. E no outro ramo, Curso se ramificando de forma gradativa decrescente com: técnico, seguir. E ramificando-se para o lado esquerdo, com as palavras: como, conhecimento e superior, condizem com a representação social também da experiência vivenciada pelos jovens profissionais que adquiriram conhecimento no curso técnico profissional através da PP, convalidando essa no quesito receptor da PP, conseguiram um emprego.

Contudo a complexidade da análise representa os jovens entrevistado que, em sua grande maioria, cursaram sim o ensino técnico como forma de arranjar um emprego, ganharem um salário. Mas a vivência com os colegas de profissão gerou a expectativa de continuarem seus estudos no nível superior, graduação, utilizando o ensino técnico como “trampolim” para o fim esperado, melhorar a situação socioeconômica de sua família.

No quesito situação de exclusão que é objeto das Políticas Públicas para fins de Educação Técnica Profissional, encontrado nos documentos e nas representações elaboradas pelos próprios sujeitos, conforme foi apresentado pela pesquisadora nos capítulos 1 e 2 desse estudo, foram identificados nos resultados em parte, pois a análise desses, tanto no sentido de

avaliar o impacto da desigualdade social, como do desemprego foi comprovada, ou seja, estão empregados, mas não foi identificada a satisfação dos sujeitos entrevistados, mesmo que a PP tenha se convalidado como viável no quesito empregabilidade, para os egressos, não surtiu o efeito esperado, pois apontou uma representação inicialmente binária, contudo, existem algumas diferenças que foram causadas pela experiência de vivenciar a profissão, ver na árvore de similitude acima o núcleo binário, existindo a palavra área em evidência e complexidade, pois conduz a dois troncos de vocábulos opostos: sim e não.

Assim surgem duas representações sociais neste grupo: a primeira condizente a teoria das PPs em prol de atingir os seus emissores, seus sujeitos sociais, jovens em prol de uma carreira, profissão após o ensino técnico profissional e a segunda representação a dos sujeitos, egressos dessas PPs, que não param na representação social do emprego, após os estudos, pois almejam e vão atrás da graduação, ou seja, bem a visão da experiência que Rouquette transmite, já que a representação social que não foi prevista pelas PPs em estudo, condiz com as experiências vivenciadas por esses jovens egressos do ensino técnico profissional, eles cursaram o ensino técnico com a expectativa de empregabilidade; de acordo com o *corpus* analisado, o dendograma, o quadrante e a árvore de similitude demonstram bem essa situação binária da análise, pois não só ficaram no curso, mas evoluíram para os questionamentos sobre sua área de atuação, ou seja, na área de atuação viveram a experiência de colegas que estavam cursando o ensino superior, e foram atrás dessa experiência, dessa possibilidade de ir adiante nos seus estudos.

A área profissional os favoreceu nessa vivência do sim, continuar seus estudos e do não ficar no seu emprego e ponto. A maioria, pela análise conjunta dos dados, foi adiante para o ensino superior, utilizando sua área de profissionalização técnica, seu emprego, para bancar os estudos de graduação, favorecendo-os na melhor inclusão social, agora na possibilidade de inclusão social diferida da representação teórica pensada pela PP.

### 5.3. Análise da caracterização da experiência familiar dos participantes discentes e egressos.

Em relação aos discentes do ensino médio da educação técnica profissional ao lhe ser perguntado a respeito do nível de escolaridade dos seus pais, percebeu-se que, primeiro, em relação à escolaridade do pai, a maioria possuía ensino médio completo, sendo que apenas 9,1% possuíam ensino superior completo, e ainda 27,3% possuíam ensino fundamental incompleto. Em relação à escolaridade da mãe, constatou-se que 45,5% possuíam ensino médio completo, 27,3% ainda não haviam concluído o ensino fundamental e que apenas 9,1% possuíam nível superior incompleto.

**TABELA 8**

Frequência e porcentagem do nível de escolaridade paterna dos discentes do ensino médio da educação técnica profissional.

	<b>Nível de escolaridade do Pai</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
	Ensino Fundamental incompleto	3	27,3
	Ensino Fundamental completo	1	9,1
	Ensino Médio Incompleto	1	9,1
Valid.	Ensino Médio Completo	4	36,4
	Superior Completo	1	9,1
	Não se informar	1	9,1
	Total	11	100,0

Diante do exposto, a maioria dos pais não possuía ensino superior completo, prevalecendo como nível de instrução generalizado o ensino médio, tanto dos pais, como das mães. Com estes dados, relacionados ao questionário, temos primeiramente de forma dependente ao local da pesquisa, promovendo a interpretação de que o grupo estudado possui residência em um município considerado periferia da capital do estado de Goiás e por esse motivo a objetivação auxilia a localização socioeconômica do grupo de pesquisa, cujos pais,

na sua maioria, o pai influencia os estudantes a cursarem o ensino médio técnico profissional em prol da empregabilidade.

Sendo importante salientar que o grupo dos discentes é constituído 100% por alunos de uma cidade do interior do estado de Goiás, Anápolis, o que possibilitou a prevalência de uma melhor escolaridade paterna.

**TABELA 9.**

Frequência e porcentagem do nível de escolaridade materna dos discentes do ensino médio da educação técnica profissional.

	Nível de escolaridade da Mãe	Frequência	Porcentagem
	Ensino Fundamental incompleto	3	27,3
	Ensino Médio completo	5	45,5
	Superior incompleto	1	9,1
Valid.	Não soube informar	2	18,2
	Total	11	100,0

Contudo, deve-se ressaltar que nesta variável a família influencia no quesito da cultura regional paternalista, existe com prevalência do gênero masculino nos participantes do estudo e no quesito grau de instrução dos pais, sendo que na geração deles, filhos, repete o que aconteceu na geração dos pais deles, ou seja, foi encontrada maior instrução escolar no sexo masculino, conforme visualizado nas Tabelas 10 e 11.

Outra relação importante foi a situação no quesito das obtenções dos dados advindos dos pais dos alunos egressos, a geração de seus pais retrata a desigualdade de gênero na aquisição de instrução educacional.

Em relação aos egressos do ensino técnico profissional, surgem também considerações relevantes tanto no quesito caracterização socioeconômica da influência da família na atitude de escolha do jovem, para adentrar-se na PP de educação técnica profissional, como no quesito das obtenções dos dados advindos dos pais dos alunos egressos, pois a geração dos seus pais retrata a desigualdade de gênero na aquisição de instrução educacional. Conforme a

pesquisa da figura paterna: 45,5 % possuíam nível superior; 18,2% possuíam ensino médio completo; 9,1% possuíam ensino fundamental completo.

**TABELA 10**

Frequência e porcentagem do nível de escolaridade paterna dos egressos do ensino médio da educação técnica profissional.

	Nível de escolaridade do pai	Frequência	Porcentagem
Valid.	Ensino Fundamental incompleto	2	18,2
	Ensino Fundamental completo	1	9,1
	Ensino médio incompleto	1	9,1
	Ensino Médio completo	2	18,2
	Superior completo	5	45,5
	Total	11	100,0

Em relação ao grau de instrução da figura materna: 9,1% possuíam ensino superior completo; 45,5% possuíam ensino médio completo e 18,2% possuíam ensino fundamental incompleto. Verificando que os pais possuem melhor escolaridade e incentivam seus filhos neste sentido: experiência, vivência, cultura sócio econômica.

**TABELA 11**

Frequência e porcentagem do nível de escolaridade materna dos egressos do ensino médio da educação técnica profissional.

	Nível de escolaridade da mãe	Frequência	Porcentagem
Valid.	Ensino Fundamental incompleto	2	18,2
	Ensino Fundamental completo	1	9,1
	Ensino médio incompleto	1	9,1
	Ensino Médio completo	2	18,2
	Superior completo	5	45,5
	Total	11	100,0

Mesmo tal variável sendo apresentada de forma aleatória no campo de pesquisa (escolha dos participantes sem questionar o gênero), o que acarreta a influência da experiência da TRS de Rouquete, como sendo um “jogo ativo” mutável, mas condizente as experiências culturais próprias da sociedade na qual os indivíduos encontram-se; condizentes com a existência de uma representação social pertinente a influência dos pais (compreensão

do coletivo ao se observar e registrar as regularidades observadas), agindo na vivência pessoal do indivíduo em suas escolhas.

Como nos resultados apresentou-se muito a questão da influência paterna, investigou-se também o nível de escolaridade dos pais e a influência que isso pode ter na construção dessa representação social; sendo que tal verificação corrobora com a caracterização familiar de vivência de uma experiência no contexto da família influenciando o jovem: a estudar, a ir buscar um emprego, a inserir-se na PP em estudo, em prol do combate a vulnerabilidade e a exclusão, pois tem a influência dos pais.

Esses resultados demonstram que em parte a PP em estudo se concretiza no sentido de que os egressos realmente conseguiram entrar no mercado de trabalho, mas não se concretiza a partir do momento em que existe a ideia de continuar os estudos para buscar pelo ensino superior, como será discutido no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES DA PESQUISA**

O marco normativo-constitucional utilizado para compreensão do processo de políticas públicas da educação técnica profissionalizante no Brasil atual, de acordo com as análises dos capítulos 1 e 2, verificaram quesitos juventude e risco social, evidenciando um parâmetro de concepção e ação estatal e social em direção a caminhos condizentes com a teoria do risco social, na relação com as políticas públicas e seu foco econômico intrínseco à relação social, condizentes com a influência do neoliberalismo no cenário político-econômico do tempo da pesquisa do ensino técnico profissionalizante e as construções das representações sociais advindas desta política pública, principalmente com foco no PRONATEC.

A PP sustenta que a prioridade da reforma ocasiona a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a PP de avaliação generalizada; ou seja, a finalidade do ensino médio, na visão teórica desta PP, é a de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, visão do emissor (para a visão da TRS de Rouquette). Contudo, a pesquisa identificou não apenas essa representação social, mas também a de que, tanto no grupo dos discentes, quanto no grupo dos egressos, não prática, na individualidade de cada um dos sujeitos dos grupos mencionados, existiu a identificação de que essa PP não está funcionando, pois quem a elaborou, ou seja, os teóricos da PP, não agregaram valores da continuidade do estudo, de ir além do ensino técnico profissional.

A teoria da PP presente nos capítulos 1 e 2 trouxeram a importância da história delas e suas finalidades ao longo do processo de democratização e maior inserção social em prol da desigualdade social e desenvolvimento econômico e social do país, contudo, por detrás da sua intenção de incentivar o acesso à educação técnica para os hipossuficientes, mais pobres, em prol da necessidade mercadológica capitalista; não se esperava que o indivíduo pudesse ir além e buscar o ensino superior, para também inserir-se no contexto da ideia ascensão social,

não apenas de acordo com o projeto mercadológico sugestionado pela PP, de atender a demandas do setor produtivo e de que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil: da valorizar um padrão, uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, constitucionalmente delegado em leis e inclusivo, além de universal.

Pois, no contexto do disposto no capítulo 2 da tese, foi identificado que a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando a proposta dual do ensino propedêutico *versus* ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas para o ensino médio propostas na Lei nº 9.394/1996, que correlacionados com os capítulos descritos a seguir: capítulo 3, com o suporte da teoria das representações sociais, estudo das experiências de jovens do ensino técnico profissional no Brasil e a análise dos dados advindos desse público, sujeitos retratados no capítulo 4 e 5, o que se verifica no Brasil, no contexto de toda a seara das políticas públicas destinadas à educação técnica profissionalizante é que nesta área se faz presente a mercantilização da educação básica e as similaridades encontradas versam acerca da eficácia das Políticas Públicas nos dois grupos de estudo: ambos atingiram a finalidade das PP para fins de ingresso e saída do Ensino Técnico brasileiro. Conforme apresentado no capítulo 1 da tese, essa PP dispõe sobre a inserção dos estudantes no Ensino Técnico para combater a exclusão social dos mesmos no quesito empregabilidade e só.

Através da análise metodológica ficou comprovado que os resultados obtidos representaram uma ideia da PP, conforme defendido pela teoria da representação social de Rouquette, que necessita ser potencializada no quesito da administração pública, no pensar estratégias para potencializar a interlocução, deliberação e execução compartilhada de políticas

públicas no ensino técnico profissionalizante, pois o que foi representado pelo estudo dos esforços da atual Administração Pública tem se pautado na indiferença em relação às aspirações da experiência de vida, juventude e políticas públicas do ensino técnico, pois os sujeitos analisados aderem a PP, contudo, a mesma não é suficiente para apontar o estado de transformação que os sujeitos almejam no quesito inserção social. Ou seja, o Estado Transnacional brasileiro, com todas as políticas públicas suscitadas na presente pesquisa, tem desenvolvido estratégias de acumulação para o próprio mercado capitalista, contudo, não de acordo com a real necessidade juvenil.

Neste contexto, existe legalidade nas políticas públicas em estudo, as mesmas promovem a capacitação e favorecem a empregabilidade nas áreas técnicas das instâncias federais, regionais e locais, só que os egressos convivem com a experiência de um futuro melhor e assim que conseguem um salário, desejam ir para o ensino superior, pois acreditam que o ensino superior vai lhes promover melhores salários e ascensão social. Contudo esses jovens têm acesso ao ensino superior no contexto da realidade deles, ou seja o ensino superior privado, que lhes é ofertado como uma mercadoria, já que, os jovens egressos entrevistados estão fazendo o curso superior em uma instituição privada, não favorecidos por políticas públicas neste sentido.

As PPs devem ser plenas e não parcialmente adaptadas a realidade dos sujeitos receptores destas. Defendo a tese de que com experiência de vida, a juventude pode agir em prol de políticas públicas, neste contexto, surge a parte final da conclusão da tese, pois no que concerne a atitude dos cidadãos, mesmo estas ações estando garantidas aos cidadãos pela CF/1988, o que se identifica na atualidade da educação técnica profissional brasileira é um do cidadão brasileiro que utiliza a PP da educação técnica profissional, arranja um emprego e se contenta com ela e não exige melhorias nas PPs de inserção da sua classe social ao ensino superior, ao contrário, insere-se ao contexto da mercantilização da educação superior privada,

potencializando a educação particular, comercializando a educação que deveria ser um direito, uma garantia constitucional a todos os jovens cidadãos.

No que concerne ao estudo dos resultados da análise dos *corpus textuais* obtidos, vale salientar que tanto as similaridades entre os resultados, quanto as diferenças que representam uma fonte de conhecimento viável para as futuras políticas públicas no sentido do Ensino Técnico Nacional, pois o presente estudo retrata as proximidades entre a realidade daqueles que estão inseridos no contexto da Educação Técnica e os que já a concluíram.

Neste sentido, as similaridades encontradas versam acerca da eficácia das Políticas Públicas nos dois grupos de estudo: ambos atingiram a finalidade das PPs para fins de ingresso e saída do Ensino Técnico brasileiro. Conforme apresentado no capítulo 1 da tese, essa PP dispõe sobre a inserção dos estudantes no Ensino Técnico para combater a exclusão social dos mesmos no quesito empregabilidade. No grupo dos alunos que estão cursando o Ensino Técnico do SESI/SENAC, pela análise dos resultados vimos que todos atingiram as expectativas dessa PP vigente, pois estão estudando com foco no mercado de trabalho. Nesse percurso, ficou evidente a influência da figura paterna conforme foi abordado nos resultados, era o grupo que mais possuía escolaridade e capacidade de influenciar os filhos para estudar em prol de um melhor futuro.

O mesmo aconteceu com os egressos, pois convalidando as expectativas das PPs saíram do Ensino Técnico do SESI/SENAC e já estão inseridos no mercado de trabalho, melhorando sua situação socioeconômica, promovendo a inserção social. As diferenças entre os resultados em relação às Políticas Públicas, também apareceu em ambos os grupos de forma curiosa e que não estavam presentes nas expectativas da eficácia das PPs para o Ensino Técnico. De acordo com o resultado, tanto os discentes quanto os egressos do Ensino Técnico Nacional buscam continuar os estudos, partindo para o Ensino Superior, utilizando o Ensino Técnico como um catalizador para o Ensino Universitário.

Essa situação foi identificada em ambos os *corpus textuais* dos grupos analisados pela pesquisadora, sendo que na situação dos egressos alguns entrevistados já estavam, inclusive, fazendo o curso superior, ou já tinham finalizado o mesmo, mas sempre correlacionando essa escolha (faculdade) com a oportunidade que o curso técnico lhes proporcionou, nos quesitos: aquisição de conhecimento da área de estudo, diagnóstico de que gostaram, do que aprenderam e de inserção no mercado de trabalho, promovendo a melhoria da situação socioeconômica. Nos contextos, primeiro possibilitando a continuidade dos estudos no ensino superior, faculdade escolhida em conformidade com o aprendizado adquirido no Ensino Técnico.

Tais expectativas também foram encontradas no grupo de discentes, mesmo de forma aleatória, sendo inclusive todos egressos e discentes de municípios diferentes, ambos desenvolvem a mesma inteligibilidade acerca das PPs do ensino técnico: primeiro cursar para fins de melhorar a situação socioeconômica, empregabilidade e depois continuar os estudos em uma faculdade, na área estudada no curso técnico. A análise dos dados advindos dos cidadãos, jovens bem caracterizados em direitos e garantias constitucionais, conforme capítulo 2 – juventude, esses são sujeitos das políticas públicas do PRONATEC, mas na análise dos resultados, esses grupos participantes da pesquisa vão além tanto no quesito oferta desta PP para um bom ingresso no mercado do trabalho técnico, quanto no quesito dos interesses internacionais, pois a pesquisa demonstrou que a influência do mercado organiza não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o contexto que envolve o financiamento público no quesito oferta privada da educação; pois se configura na forma de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino superior, tornando-se, após a análise dos dados, real.

A teoria de Habermas consegue explicar bem o dilema social identificado na pesquisa, pois ao estabelecer a relação da política pública nacional para educação técnica profissional,

com estudo do risco social, surge a representação no cenário administrativo da ideia kantiana de razão prática em termos da aplicação social, legalizada da PP, contudo, conforme defende Habermas a existência de uma visão de experiência, ocasiona a reformulação procedimental do imperativo categórico kantiano, isto porque o risco social, mercadológico, existe com validade e aceitabilidade não racional. Ou seja, os discentes e egressos, vulneráveis, aceitam, sem questionar, se inserir na mercantilização do ensino superior, pois é o caminho a eles direcionados, conforme disposto na análise das pretensões de experiência dos sujeitos pesquisados, defendemos a tese de que existe este intercâmbio de visões: sociais, jurídicas e psicológicas sociais (representações sociais), no quesito experiência advindas das pretensões de cada cidadão jovem, envolvido na PP em estudo (independentemente de ser egresso ou discente do ensino técnico).

As PPs cumprem racionalmente sua função integradora de um processo constitutivo da produção de mão de obra especializada para o mercado, desenvolvendo a representação social da inclusão, da empregabilidade, contudo, não é o fim para os sujeitos pesquisados, é o meio para continuidade de suas pretensões. Ficou constatada a representação social do ensino técnico profissionalizante, mas como uma experiência de transformação social inicial, ou seja, a teoria não alcançou a prática, pois a representação da experiência dos jovens de forma preliminar foi abordada pela PP: que é o primeiro passo para o mercado de trabalho; mas o desejo-fim não é parar por aí, é seguir adiante, é se organizar financeiramente para alcançar o ensino superior e, aí sim, concretizar a sua real pretensão de inclusão, de emancipação socioeconômica; tal representação não foi imaginada pela PP.

Neste sentido, o estudo conclui que a realidade identificada e bem coerente às teorias de Habermans (1988), críticas à teoria Kelsiana<sup>1</sup>, sobre governabilidade democrática e participação política, concluindo o estudo da presente tese de doutorado que, na visão jurídica

---

<sup>1</sup> Dimensionado pela fala da autoridade estatal kelsenianamente demonstrada enquanto resultado da dicção institucional do poder (Kelsen, H. 1990. *Teoria del estado*. Barcelona: Paidós, p. 93).

e política de organização estatal nacional atual, o porquê da inexistência de uma política em educação técnica para jovens no Brasil.

Contudo, conforme define a TRS de Rouquette, o pensamento social sempre responde com a evolução de situações objetivas como as decisões políticas, esse tipo de dinâmica não é somente uma configuração estática, leva em consideração uma série de momentos evolutivos de acordo com as situações em análise, essa função existe em prol de manter a estabilidade percebida e concebida pelo mundo, mas também integrar as mudanças que podem ocorrer neste mundo, de forma a corroborar as informações dadas, evitando a enganação, pois visa a adaptação à nova situação, as representações sociais precisam passar por esse processo para serem alteradas.

Ambos os grupos pesquisados aceitaram a teoria da PP no quesito pensamento social e combate à desigualdade social e empregabilidade; essa é a primeira Representação Social advinda de ambos os grupos, pois os discentes estão engajados nos seus estudos do ensino médio técnico profissional em coerência com os valores e normas das PPs, assim como os egressos cursaram com o *animus* do pensamento social defendido pelas PPs, abraçando as causas, os valores e as normas em prol da empregabilidade e do combate à exclusão.

Neste sentido, uma RS foi desenvolvida por ambos os grupos, pois segundo explica Spadoni (2016), a RS estabiliza os sistemas de referência cognitivos nos quesitos valores e normas ideológicas de um grupo de indivíduos. Os valores e normas idealizados estruturam a RS quando existem em coerência entre si. Tal construção ocorreu, ou seja, tanto os grupos de discentes, quanto o de egressos desenvolveram um pensamento social importante para a inserção da informação e da construção de uma representação social, existindo, inclusive uma compatibilização com as organizações sociais e uma adesão ao sistema “S” (SESC/SENAI) que é a organização social que executa a Política Pública em estudo.

Contudo, as análises do capítulo 5, acerca da experiência vivenciada pelos discentes e os egressos das PPs estudadas não param no aceitar a PP, mas vão além, pois demonstraram um interesse não diretamente presente na PP de ensino técnico profissional, o de ter acesso ao ensino superior, ou seja, em coerência com o subjetivismo, com os valores individuais de cada participante, influenciados pelo micro sistema em que estão inseridos, família e amigos, compatibilizado com o pertencimento social proporcionam essa Representação Social além do previsto pela PP do ensino técnico profissional.

Tanto os discentes como os egressos revelam que do ponto de vista de quem elaborou a PPs essas não estão funcionando, de acordo com a constitucionalidade, para o seu público. Conforme analisado no capítulo 5, discentes e egressos do ensino técnico profissional, no contexto das experiências vivenciadas, não desejam parar com o estudo fornecido pelas PPs. Querem ir além de um emprego técnico, a PP não proporciona o rompimento da segregação, discutido no capítulo 2, no quesito ser o ensino médio técnico profissional, assim como o ensino técnico profissional direcionado aos jovens vulneráveis, pois a PP em estudo mantém a dicotomia dos jovens vulneráveis e dos jovens privilegiados.

Existe, pois, na pesquisa, tanto uma situação de inserção no contexto apreendido pela PP teorizada para incluir a juventude vulnerável, como a identificação da forma como essa juventude estudada experienciou e compreendeu a PP. Os grupos estudados desenvolveram uma representação social da educação técnica profissional diferenciada da forma que a PP presumiu e imaginou que a juventude iria compreender. Ou seja, a PP perpetua as relações sociais, mantendo os discentes e os egressos em uma posição de desprivilegio, na desigualdade social, na forma como foi teorizada e divulgada (visão macro social); impossibilita as relações de evolução dos grupos em estudo, micro (família, amigos). Pois mantem o pensamento social nas crenças sobre o futuro da juventude voltado para o consumo imediato do mercado socioeconômico, empregar técnicos e só.

Ambos os grupos de participantes pesquisados infelizmente não possuem a liberdade de escolha de ampliar as possibilidades de inserção social e de mobilidade social, pura e simplesmente através da continuidade dos estudos, utilizando apenas a PPs de educação técnica profissional; neste sentido, as PPs deveriam avançar em prol do combate da real dicotomia econômica social existente em nosso país, de que o ensino técnico profissional são destinados aos jovens vulneráveis versus ensino superior para os jovens elitizados.

Pois os jovens provenientes do ensino técnico profissional, não tem a formação acadêmica adequada, o que impedem eles de irem para as universidades públicas, cientes deste fato, eles não tem a opção necessária para competir em paridade de “armas” e ingressar no ensino público superior, neste sentido inserem-se no mercado de trabalho para fins de pagar o ensino superior privado; diferentemente dos demais jovens privilegiados, ao invés de fazer o ensino técnico profissional, estão nos cursinhos preparatórios para vestibulares difíceis para universidades públicas e vão para essas universidades.

Assim, o real problema da pesquisa não está na PP do ensino técnico, mas está na continuidade dos desejos dos jovens vulneráveis de fazer o ensino superior e as PPs não possibilitam isso para eles, direcionando-os as diversas Instituições de Ensinos Superior privadas, onde existem grande demanda devido a seu caráter prioritário a mercantilização do ensino superior. Neste sentido a verdadeira inserção constitucional desta juventude vulnerável não se convalida, ficando constatada pela pesquisa a necessidade de criação de novas Políticas Públicas neste contexto. Seria interessante aos presentes governantes e futuros administradores de políticas públicas para jovens atentarem para esses dados aqui apresentados no intuito de destinar a dignidade plena, assim como a liberdade de escolha, para que a juventude de estudantes do nosso estado pudesse ser devidamente representada nas políticas públicas e elas direcionada.

## REFERÊNCIAS

- Abric, J.C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In: Jodelet, D. (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, p. 187-203.
- Aguirre, C.N, Niño, M.F. & Simonetti, E. (2005). *Estadística aplicada en las Ciencias Sociales y Humanas*. Posadas: Universidade Nacional de Misiones-Editorial Universitaria.
- Araújo, L.A.D. & Nunes Júnior, F.M. (2008). *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva.
- Araújo, R.M.L. (2018). A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica Mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, ano 34, v. 8, p. 219-232.
- Avritzer, L. (1994). Sociedade civil: além da dicotomia Estado-Mercado. In: Avritzer, L. (Org.). *Sociedade Civil e Democratização*. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.
- Banco Interamericano de Desenvolvimento, David Rockefeller Center for Latin America Studies & Harvard University (2007). *A política das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina: Relatório 2006*. Tradução Banco Interamericano de Desenvolvimento, Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, DC: BID.
- Barradas, A.M.S. (1986). *Fábrica PIPMO: uma discussão sobre a política de treinamento de mão-de-obra no período de 1963 - 1982*. 230f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8590/000049016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 jul. 2019.
- Batista, R.L. (2009). Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. *Estudos do Trabalho*, n. 4. Disponível em: <http://estudosdotrabalho.org.br>. Acesso em: 9 jul. 2019.

- Baumann, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Baumann, Z. (2013). *Danos colaterais, desigualdades sociais numa era global*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 223p.
- Beck, U. (1996). Risk Society and the Provident State. In: L.Ash, Scott et al. (Org.). *Risk, Environment and Society: Towards a New Ecology*. Londres: Sage.
- Beck, U. (2005; Alemanha 2002). *Power in the global age The cosmopolitan vision* (2006; Alemanha 2004), *World at risk* (2008; Weltrisikogesellschaft 2007), todos publicados pelo autor na Polity Press.
- Beck, U. (2008). Momento cosmopolita da sociedade de risco. *Com Ciência*, n. 104, Campinas.
- Beck, U. (2011). *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1997). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur (The inner-outcasts). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 71-75, 91-92.
- Branco, P.G.G. (2002). Aspectos de teoria geral dos direitos fundamentais. In: *Hermenêutica Constitucional e Direitos Fundamentais*. Brasília, DF: Jurídica; Instituto Brasiliense de Direito Público.
- Brasil. (1931). Ministério da Educação. *Decreto nº 19.890/1931, de 18 de abril de 1931*.  
Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em:  
01 jul 2020.

Brasil. (1941). Ministério da Educação. *Decreto-lei nº 4.244/1942, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm)>. Acesso em: 13 mai. 2017.

Brasil. (1961). Ministério da Educação. *Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2020.

Brasil. (1971). Ministério da Educação. *Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 01 jul.2020.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 jul.2020.

Brasil. (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMT. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 01 jul.2020.

Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Brasil Profissionalizado*. (2016). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e

o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 01 jul.2020.

Brasil. (2019). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 out. 2018.

Brasil. (2011). Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm)>.

Brasil. (1990). Ministério da Justiça. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2003). *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PNQ (2003-2007)*. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.oei.es/etp/plano\\_nacional\\_qualificacao\\_brasil.pdf](http://www.oei.es/etp/plano_nacional_qualificacao_brasil.pdf). Acesso em: 17 nov. 2017.

Brasil. (1996). *Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF.

Brasil. (2009). *Emenda constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 01.07.2020.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

Bucci, M.P.D. *et al.* (2006). (Org.) *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva.

Camargo, B.V. & Justo, A.M. (S.d.). *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Disponível em: <https://goo.gl/22jP4X>.

Camargo, B. V. & Justo, A.M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, 513-518. Tutorial para uso do software, (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). (Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC - Brasil). Disponível em: <https://goo.gl/22jP4X>.

- Camargo, B. & Wachelke, J. (2010). The study of social representations systems: Relationships involving representations on aging, AIDS and the body. *Papers on Social Representations*, 19( 21):1-22. Available from: [http://laccos.com.br/pdf/Camargo\\_Wachelke2010.pdf](http://laccos.com.br/pdf/Camargo_Wachelke2010.pdf).
- Campos, P.H.F. (2003). A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: Campos, P.H.F. & Loureiro, M.C.S. (Org.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Editora da UCG.
- Campos, P.H.F. (2011). Quando a exclusão se torna “objeto” de representações sociais. In: Moreira, A. & Jesuíno, J. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, p. 103-122.
- Campos, P.H.F. (2012). Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. *Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva/UnB*.
- Campos, P.H.F. & Lima, R.C.P. (2015). Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscovicianiana das representações sociais. *Educ. Pesq.* São Paulo, v. 41, n. 1, p. 63-77.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). São Paulo: Paz e Terra.
- Codol, J.P. (1972). *Représentations et comportements dans les groupes restreints* Thèse de Doctorat en Psychologie Sociale. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- De Paula, M.C., Lori, V. & Guimarães, G.T.D. (2016). A pesquisa qualitativa e o uso de CAQDAS na análise textual: levantamento de uma década. *Internet Latent Corpus Journal*, v. 6, n. 2, p. 65-78.
- Cury, C.R.J. (set. 2002). A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

- Dallabrida, N. (maio/ago., 2009). A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191. <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- De Paula, M.C., Lori, V. & Guimarães, G.T.D. (2015). Análise Textual Discursiva com apoio do software SPHINX. *Investigação Qualitativa em Educação. Atas CIAIQ*, 2: 352-357.
- Dias, R. & Matos, F.C. (2012). Políticas públicas: princípios, propósitos e processos. In: Dias, R. & Matos, F.C. *O conceito de política pública*. São Paulo: Atlas, Cap. 01, p. 1-19.
- Dicio, Dicionário Online de Português. (2002). Porto: 7Graus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.
- Donzelot, J. (1991-1996) Face à l'exclusion, le modèle français. Paris: Esprit. In: Gazier, B. *Implicites et incomplètes: les théories économiques de l'exclusion*. In: Paugam, S. (Ed.) *L'exclusion l'état des savoirs*. Paris: Éditions la Découverte, p. 42-51.
- Dunlap, A. J. (1997). *Mean Business: how I save bad companies and make good companies great*. Simon and Schuster; Fireside ed.
- Dworkin, R. (1997). *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eyng, A.M., Pacievitch, T. & d'Almeida, M. L. P. K. (2016). Human Rights and Justice: youth perceptions in dialogue with public policies in Brazil. *Creative Education*, 7(8).
- Flick, U. (2001). Interpretive social psychology. Qualitative methods in the study of social representation. In: Buschini, F. & Kalampalikis, N. *Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, p. 201-218.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso.

Guimarães, C. (jul./ago., 2014). Capital financeiro avança sobre educação profissional.

*Revista Poli*, v. 35, p. 16-18. Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R42.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

Habermas, J. (2012). *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tradução Flávio

Beno Siebeneichler. [v. I.] Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, M. (march 8, 2011). Newt gingrich: I was doing things that were wrong.

*Politico*, Available in: [www.politico.com/news.stories/031](http://www.politico.com/news.stories/031).

Habermas, J. (1988). *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira.

Houaiss, A. & Vittar, M.S. (Ed.). (2001). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.

Rio de Janeiro: Objetiva.

Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.).

Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.) *As*

*Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, p.17-44.

Kami, M.T.M., Larocca, L.M., Chaves, M.M.N., Lowen, I.M.V., Souza, V.M.P. & Goto,

D.Y.N. (2016). Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. *Revista da Escola Anna Nery*, v. 20, n. 3.

Kuenzer, A.Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade

estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.,

Sanfelice, J. L. & Lombardi, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas:

Autores Associados.

Leônidas, S.R. (2016). *As crenças dos gestores, profissionais e usuários sobre o Centro de*

*Referência em Saúde do Trabalho Cearense*. (Dissertação de Mestrado). UNIFOR –

Universidade de Fortaleza. Disponível em: <https://goo.gl/kn311G>.

- Lima, R.C.P. & Campos, P.H. F. (2015). Classes sociais, campo, grupo: contribuições para se pensar a função social da escola. *Educação Temática, Digital –ETD*, v. 17, n. 3, p. 633-652.
- Lima, V.M.R. & Ramos, M.G. (2017). Percepções de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática: um exercício de Análise Textual Discursiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 36, p. 163-177.
- Loureiro, J.C. (2010). *Adeus ao Estado Social? A segurança social entre o crocodilo da economia e a medusa da ideologia dos “direitos adquiridos”*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Luño, A.E.P. (2005). *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*. 9. ed. Madrid: Tecnos.
- Manfredi, C.P. (2002). Relationships under the Canadian Charter of Rights and Freedoms. Ottawa, p. 147-167. In: Iacobucci, F.J. (1998). *Projecting Rights without a bill of rights*, Chicago.
- Marchand, P. & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliqué aux corpus textuelles: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. In: *Actes des 11<sup>ème</sup> Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles: JADT 2012*, p. 687-699. Presented at the 11<sup>ème</sup> Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles. JADT2012., Liège, Belgique.
- Marcoantonio, J.H. (2017). *Justiça, moral e linguagem em Rawls e Habermas - Configurações da filosofia do direito contemporâneo* eBook Kindle.
- Marshall, T. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Martins, J. S. (1996). Exclusão: a nova desigualdade social. São Paulo: Vozes. In: Paugam, S. (Ed.) *L'Exclusion. L'état des savoirs*. Paris, Editons de la Découverte.

- Medauar, O. (2014). *Controle da administração pública*. São Paulo: RT.
- Mendes, F.R.P., Zangão, M.O.B., Gemito, M.G.L.P. & Serra, I.C.C. (2016). Social representations of nursing students about hospital assistance and primary health care. *Rev Bras Enferm* [Internet], 69(2):343-50. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n2/en\\_0034-7167-reben-69-02-0343.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n2/en_0034-7167-reben-69-02-0343.pdf)
- Merlucci, A. (1985). The Symbolic Challenge of Contemporary Movements. *Social Research*, 52(4):789-816.
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>>. Acesso em: 03 jul.2020.
- Montalvão, L.A. (2016). Entre o compromisso político e a competência técnica: a “velha” e insolúvel questão da prática docente. *Revista Tecnica: Goiânia*, v. 1, n. 1.
- Moon, D. J. (1997). Foudament moral de l’Etat providence. In: Holcman, R. La protection sociale: principes, modèles nouveaux défis. *Problèmes Politiques et Sociaux*, Paris: Ladocumentation Française, 793.
- Moraes, R. & Galiazzi, M.C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Moraes, R., Galiazzi, M.C. & Ramos, M.G. (2013). Aprendentes do aprender: um exercício de Análise Textual Discursiva. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 2, p. 868-883.
- Moreira Neto, D.F. (2008). *Quatro paradigmas do Direito Administrativo pós-moderno: legitimidade, finalidade, eficiência, resultados*. Belo Horizonte: Fórum.
- Morin, M. (2004). *Parcours de santé*. Paris: Armand Colin.
- Moscovici S. (1984). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF 1976/1961.
- Moscovici, S. (2003). Por que estudar representações sociais em psicologia? *Estudos*, Goiânia: UCG, v. 30, p. 11–30.

Moscovici, S. (2003). Por que estudar representações sociais em psicologia? *Vida e Saúde*, v. 30, n. 1, p. 11-30.

Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. [Capítulo 1: A representação social: um conceito perdido]. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, Título original: *Social representations: explorations in social psychology*.

Nascimento, M.N.M. (jun. 2007). Ensino médio no Brasil: determinações históricas. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., *Lett. Arts*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>. Acesso em 12 jun. 2019.

Niklas, L. (1991). *Os sistemas sociais, Diretrizes para uma Teoria Geral*. Cidade do México: Aliança Iberoamericana.

Niklas, L. (1992). A forma de escrita. *Stanford Revisão da Literatura*, v. 9, n. 1, p. 188.

O'Rourke. (2008). *A Riqueza das Nações de Adam Smith*. Uma biografia. Tradução Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Passos, D.S. (2014). Intervenção judicial nas políticas públicas: o problema da legitimidade. In: Passos, D.S. *Promessas Constitucionais e Normatividade da Constituição*. [Cap. 01], São Paulo: Saraiva, p. 25-70.

Pessanha, E. C; Silva, F. de C. T. (jan./mar. 2014). Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971: estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. *Educar em Revista*,

- Curitiba, n. 51, p. 67-83. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a06.pdf>>.  
Acesso em: 20 jun. 2020.
- Porto, T.M.E. (2006). As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 43-57.
- Pryjma, L.C. (2016). *Ser professor: representações sociais de professores*. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://goo.gl/aRJLZf>.
- Ratinaud, P. (2014). IRAMUTEQ: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* - 0.7 alpha 2. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>.
- Rosanvallon, P., Béland, D. & Petersen, K. (1981). *Analysing Social Policy Concepts and Language: comparative and transnational perspectives*.
- Rouquette, M.L. (1998). Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: Moreira A.S.P. & Oliveira, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, p. 9-46.
- Rouquette, M.L. (1996). *Social Representations and Mass Communication Research*. The executive Management Communitrr. Blackwell Publishers.
- Rouquette, M.L. (1994). *Sur la connaissance des masses*. Essai de psychologie politique. [Cap. 7]. Presses Universitaires de Grenoble.
- Sampaio, J.S. (2014). *O controle jurisdicional das políticas públicas de direitos sociais*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Sanchez, M.P. (2006). El estudio de las políticas públicas. In: Sanchez, M. P. (Org.). *Análisis de políticas públicas*. Granada, ES: OUP.
- Santos, L.M.L. (2014). Socioeconomia: solidariedade, economia social e as organizações em debate. In: Santos, L.M.L. *Economia social e solidária*. [Cap. 03]. São Paulo: Atlas. p. 59-100.

- Santos, M.I. & Rodrigues, R. O. (2012). Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, n. 1, p. 1-15. Disponível em:  
<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/65/41>. Acesso em: 11. out. 2019.
- Secchi, L. (2016). *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning.
- Silva, M.R., Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31.
- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC. (2018). Consulta pública ao acordo do Sistema S. Disponível em:  
<http://sitesistec.mec.gov.br/consulta-publica-ao-acordo-do-sistema-s>.
- Sjoblom, G. (1984). Problemi e soluzioni in politica. *Rivista Italiana di Scienza Politica*,14(1).
- Silva, D. de M., Moura, D. H., Souza, L. M. (2018). A trajetória do PRONATEC e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, ano 16. Disponível em:  
<<http://www.uff.br/revistatrabalhonecessário>> Acesso em: 21.jun.2020.
- Soares, R.F. (2009). O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana. In: Soares, R.F. *A dignidade da pessoa humana em sua dimensão semântica: a releitura da fundamentalidade jurídica como caminho para o direito justo*. [Cap. 07]. São Paulo: Saraiva, p. 149-162.

- Sousa, E. (2010). Direito à Educação: requisito para o desenvolvimento do País. In: Sousa, E. *Constituição e direitos fundamentais: o direito à educação*. [Cap. 01]. São Paulo: Saraiva, p. 19-39.
- Spadoni, L. (2016). *Psicologia aplicada ao direito*. São Paulo: LTr.
- Sposito, M.P. & Carrano, P.C.R. (2004). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online], n. 24 [cited 2020-06-19], p.16-39. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=en&nrm=iso)>.
- Stake, R.E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Triviños, A.N.S. (2001). *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa*. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis.
- Vianna, M.L.T.W. (1998). O processo de americanização da proteção social para os brasileiros. In: Vianna, M.L.T.W. (Org.). *A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Revan; Universidade Cândido Mendes; Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, p. 30-66.
- Zamora, M.A. (2007). *Estado Social y felicidad: La exigibilidad de los derechos sociales en el constitucionalismo actual*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Zibas, D.M.L.S. (2005). A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24–36.
- Zotti, S. A. O Ensino Secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio Pedro II. *Revista HISTEDBR* [on-line], Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf)>. Acesso em: 20  
mai.2020.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro ter lido e concordado com o Projeto de Pesquisa intitulado: Globalização, Exclusão e Representações Sociais: um estudo das Políticas Públicas da educação profissional brasileira. De responsabilidade da pesquisadora Débora de Abreu Moreira dos Santos Martins, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela estudados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Goiânia, \_\_\_\_ de outubro de 2019.

---

Diretor Regional do SENAC Goiás

## ANEXO II - DECLARAÇÃO DO EX- ESTUDANTE PARTICIPANTE

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa: Globalização, Exclusão e Representações Sociais: um estudo das Políticas Públicas da educação profissional brasileira. De responsabilidade da pesquisadora Débora de Abreu Moreira dos Santos Martins, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras; sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, doutoranda em Psicologia Social. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) equipe de pesquisa de Débora de Abreu Moreira dos Santos Martins, ou com o orientador da pesquisa Professora Dra. Lila Maria Spadoni Lemes no telefone (62) 3434-6154, ou através do e-mail: <lilaspadoni@gmail.com>. O presente projeto pretende, em um horário agendado previamente, realizar a coleta de dados no SENAC, o qual possui ou já possuiu vínculo em algum momento. Você está sendo convidado a participar, por ser aluno matriculado, concluinte ou evadido do SENAC regional Goiás, matriculado em um dos cursos de educação profissional, mais especificamente no Programa de aprendizagem.

A presente pesquisa possui os seguintes objetivos: 1º discutir a relação (convergências/divergências) entre a visão do público-alvo (objeto de ação) constituída nos documentos das Políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil se estão inseridas no Sistema de Representações Sociais elaborado pelos Sujeitos (objeto da ação), envolvendo a

situação de exclusão, ou não, no quesito da representação de si-mesmo em ensino técnico e empregabilidade, conduzida de forma a redução da desigualdade social no Centro-Oeste, Estado de Goiás e, 2º verificar a percepção da política pública, a aplicabilidade de fato e de direito, no caso em prol do combate à exclusão, ao desemprego, nas relações sociais (**risco social como representação**), por intermédio da educação, políticas públicas de investimento em ensino técnico e empregabilidade, conduzida de forma a redução da desigualdade social no Centro-Oeste, Estado de Goiás.

Caso você aceitar participar da pesquisa, responderá dois questionários, um sociodemográfico, e o outro de questões abertas. Os questionários serão respondidos a caneta, com duração prevista de 10 minutos aproximadamente. Os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento.

A desistência não lhes acarretará nenhum tipo de penalização. Esta pesquisa foi planejada para não gerar nenhum dano, porém, se ainda assim o acontecer há a garantia de Assistência Integral e Gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios na parte que trata dos riscos.

Diante disso, você tem a liberdade de escolha em respondê-la ou não, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Há também uma garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios.

Você não terá nenhum benefício direto, porém de maneira indireta contribuirá para o conhecimento científico visando a melhoria das relações que envolvem a educação profissional no país.

Sua participação é voluntária você não tem nenhuma despesa e não será remunerado ao participar do estudo. Você tem plena liberdade de se recusar a preencher até o fim os questionários, bem como retirar seu consentimento a qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

A presente pesquisa não estará ligada a benefícios diretos e imediatos para os participantes, no entanto, poderá ter benefícios indiretos e posteriores, pois os estudos e resultados mediante aos relatos, presumem a ampliação do conhecimento do tema estudado, os quais podem requerer pesquisas científicas em prol do amparo à sociedade, no que tange o trabalho e a relações humanas mais saudáveis.

Os questionários não terão forma de identificação dos participantes, somente os assistentes de pesquisa terão acesso aos dados obtidos. Todo o material da coleta de dados será mantido sob a guarda do pesquisador responsável por um período de 05 anos após o término da pesquisa.

Neste estudo não há formas de ressarcimento, pois você como participante não terá nenhum custo relativo a pesquisa. Caso haja eventuais danos decorrentes da pesquisa, você será indenizado. Se caso tenha interesse em receber os resultados deste estudo, deixe aqui seu e-mail de contato \_\_\_\_\_. Pois, ao findar da pesquisa, será feito um relatório e enviado aos participantes que tiverem interesse.

Diante dos esclarecimentos citados acima, aceito participar da pesquisa. Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima.

Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo.

Você pode sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com o (a) pesquisadora Débora de Abreu Moreira dos Santos Martins sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do

estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Cidade: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2019.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do Participante \_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_.

### ANEXO III - ROTEIRO ENTREVISTA - PROFISSIONAIS – ex-alunos

1º momento: Apresentação da pesquisa Apresentação do tema e objetivo da pesquisa Entrega, leitura e assinatura do TCLE (ANEXO II) Explicação de como será a entrevista.

2º momento: Formação Histórico-profissional Público-Alvo que atua Perfil do alunado (características, modo de vida). Sentido da atuação como docente.

Tema 1: Educação técnica profissional.

Tema 2: Empregabilidade e Política Pública.

Tema 3: Exclusão, desemprego, risco social.

## ANEXO IV - QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO DO DISCENTE

Esse questionário integra a pesquisa como um complemento. Responder ele não é obrigatório, e não lhe ocasionará nenhum prejuízo se optar por não o responder. Se optar por respondê-lo, tem total autonomia para responder apenas as questões que sentir-se à vontade.

**Data de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_

**Nacionalidade:** \_\_\_\_\_. **Nasceu em qual Estado:** \_\_\_\_\_

**Qual município de origem:** \_\_\_\_\_

**Se não provem do Estado de Goiás, cidade ou município de Goiânia; qual a data de mudança para o município de Goiânia:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Sexo:**

- Feminino  Masculino

**Estado civil:**

- Solteiro (a)
- Casado (a) / União estável
- Divorciado (a) / separado (a) / Viúvo (a)

**Possui filhos:**

- Não
- Se sim, quantos: \_\_\_\_

**Instrução concluída:**

- Fundamental
- Médio
- Superior

**Qual o nível de instrução de seu pai?:**

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto

- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Não sei informar.

**Qual o nível de instrução de sua mãe?:**

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Não sei informar

**Qual a sua Religião (caso possua)?**

\_\_\_\_\_.

*Caso você já tenha tido uma experiência profissional, ou encontra-se empregado, responda às questões abaixo:*

**Tempo total de experiência (em anos):**

**Tipo de vínculo no emprego:**

- Registrado em carteira por tempo indeterminado
- Registrado em carteira por tempo determinado
- Outros: \_\_\_\_\_

**Situação no curso do SENAC:**

- Qual o curso em Andamento: \_\_\_\_\_
- Previsão de conclusão: \_\_\_\_\_

**Caso de alunos egressos (que já concluíram o curso do SENAC):**

- Qual o curso concluiu: \_\_\_\_\_
- Qual a data da conclusão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

**OBRIGADA !**

## ANEXO V - I. ALUNOS (AS) QUE ESTÃO CURSANDO A EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL

Questão 1. Por que você optou pela Educação Profissional?

Questão 2. Por que você escolheu esse curso que está fazendo?

Questão 3. Você acredita que está se beneficiando com o curso de Educação Técnica Profissional que está estudando, por que?

Questão 4. Quais são os seus planos para o futuro?

Questão 5. Você tem conhecimento de quais são os planos dos seus colegas de classe, na Educação Técnica Profissional, para o futuro?

**OBRIGADA!**

## II. ALUNOS (AS) QUE CURSARAM A EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL (ATÉ 2 ANOS APÓS A FINALIZAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL).

Questão 1. Por que você optou pela Educação Profissional?

Questão 2. Por que você escolheu fazer um curso de Educação Profissional Técnica?

Questão 3. Você acredita que se beneficiou com o curso de Educação Profissional Técnica que fez? Explique.

Questão 4. Os planos que fez, durante o período que estava estudando no referido curso Técnico, estão se convalidando, está de acordo com as suas expectativas?

Questão 5. Você tem contato com os colegas da sua turma? Sabe se as expectativas deles (as) também foram atingidas?

**OBRIGADA!**