

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Traços e desenhos da formação profissional: a escolha como processo sob o olhar da política pública no contexto Amazônico

Maria Angélica Dias Moya

Manaus/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Traços e desenhos da formação profissional: a escolha como processo sob o olhar da política pública no contexto Amazônico

Maria Angélica Dias Moya

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Linha 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional

Orientadora: Profa Dr^a. Fabiane Maia Garcia

Manaus/2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M938t Moya, Maria Angélica Dias
Traços e desenhos da formação profissional : a escolha como processo sob o olhar da política pública no contexto Amazônico / Maria Angélica Dias Moya. 2019
106 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Vocação. 2. Orientação profissional. 3. Formação Profissional. 4. Políticas públicas. I. Garcia, Fabiane Maia II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Traços e desenhos da formação profissional: a escolha como processo sob o olhar da política pública no contexto Amazônico

BANCA EXAMINADORA

Data da Defesa: 20/03/2019

Prof. (a) Dr. (a) Fabiane Garcia Maia

Universidade Federal do Amazonas-UFAM – Presidente

Prof. (a) Dr. (a) Martha Vergara Fregoso

Universidad de Guadalajara – Membro (participação por videoconferência)

Prof. (a) Dr. (a) Arminda Rachel Botelho Mourão

Universidade Federal do Amazonas-UFAM — Membro

Prof. (a) Dr. (a) Osmarina Guimaraes de Lima

Universidade do Estado do Amazonas - UEA — Membro

Prof. (a) Dr. (a) Vilma Aparecida de Pinho

Universidade Federal do Pará – UFPA – Suplente

Manaus/2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A DEUS, em primeiro lugar, pela força durante minha jornada desde o momento da preparação para a prova de seleção do mestrado até a escrita e produção da dissertação.

A minha orientadora prof^a. Fabiane Maia Garcia, que, em nosso primeiro contato, mostrou-se minha mentora e assim tem sido até hoje. Cuidadosa, exigente, sempre me desafiando ao novo, a ousar, a investir no inédito. Um pouco de mãe e psicóloga também, minimizando minhas angústias ou aquilo que se mostra um dispersor para minha jornada, cobrando prazos na hora certa e colocando leveza no momento necessário.

A meu Claudionor Dias, que apoiou incondicionalmente durante os finais de semana que precisava dar total atenção às leituras e aos estudos.

A minhas filhas Emilie, Evelin, Marilyn e Nicolth (sobrinha) que auxiliaram e compreenderam meu momento e o quanto era importante para mim o estudo.

À Minha filha Evelin, que agora é uma Estrela no céu e que de lá continuará me incentivando a seguir na jornada, como o fazia nesta vida terrena. Muito obrigada por ter me escolhido como mãe, meu anjo moreno.

A minha mãe Xiomara de Moya, que me ensinou que “nada é fácil, é possível” – lema que levo para minha vida e que me impulsiona a experimentar e perseverar no que quero.

Às professoras Arminda Mourão, Marta Vergara e Nádia Falcão, que orientaram e estimularam a buscar a excelência. Obrigada pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos meus sogros, a demais familiares e amigos que acompanharam esta caminhada.

Às minhas sócias e amigas Adrienne Marques e Alcelia Ramiro, que deram o suporte necessário para eu poder me dedicar nestes dois anos de estudo e pesquisa.

À UFAM, CAPES e FAPEAM, que oportunizaram a realização de um sonho que só foi possível pelas muitas mãos de todos os docentes do PPGE, muitos destes já falecidos e outros aposentados, todos eles nas suas lutas nos permitiram viver esse momento.

Aos colegas da turma 2017 e aos meus novos colegas de orientação Marcineuza, Gracimeire e Rafaela que percoreram junto comigo esta caminhada de conhecimento e autodescoberta.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(FREIRE, 1997, p. 155)

RESUMO

A dissertação analisa as questões educacionais voltadas para os processos que orientam e condicionam a definição de um curso universitário, a partir do ambiente escolar do Ensino Médio da rede pública estadual do Amazonas. Organiza-se este estudo a partir de três grandes categorias: vocação, orientação profissional e formação profissional, ordenadas didaticamente numa composição circular, para compreensão da temática em três vertentes (a visão do estudante, a influência da família e o mercado de trabalho), quando associadas à escolha do curso universitário pelo estudante. Os passos descritos relacionam-se ao cenário das ações ou políticas públicas estabelecidas à opção por um curso universitário. Entender esse processo, que teoricamente condiciona a formação profissional, mostrou-se um desafio, pois envolveu questões contraditórias, como os desejos do sujeito, as exigências da família e as diretrizes do mercado. Neste sentido, a opção em falar de políticas públicas no campo da orientação profissional desenvolveu-se em duas dimensões. As formalizadas (definidas por leis escritas), as quais se apresentam mediante determinado contexto e interesse político, e as materializadas (manifesta nas práticas educativas). Assim sendo, o estudo configurou-se em uma abordagem que se estrutura com base no materialismo histórico e se desenha com técnicas que partem, circulam e amparam-se em aportes teórico-científicos das categorias propostas, dados documentais relacionados à temática proposta e a pesquisa de campo, com a técnica do grupo focal (GF), que priorizou a perspectiva dos estudantes e demais sujeitos envolvidos. A estrutura do trabalho é composta de três seções: a primeira aborda o aspecto teórico e conceitual, tendo em vista uma discussão histórica das categorias elencadas que se associam ao processo de escolha de uma profissão; a segunda seção concentra-se na discussão sobre o Estado e as políticas públicas relacionadas à temática; e a terceira seção caracteriza os processos e ações existentes na rede pública estadual de ensino, que orientam para uma área ou curso superior de formação profissional dos estudantes, indicando como se constituem as escolhas de áreas, universidades e cursos superiores que constituem os primeiros traços da formação profissional dos estudantes que começa a se desenhar ao final do Ensino Médio, como demanda e necessidade do contexto amazônico. Desse modo, a pesquisa analisou e interpretou dados relacionados diretamente ao desenvolvimento do GF, articulados diretamente às duas primeiras seções. Isso resultou na construção de um quadro com as ações e condicionantes presentes no processo de escolha do curso universitário. Na estrutura, houve a opção de não construir um elemento exclusivo para os aspectos metodológicos, pois foram abordados no decorrer de cada etapa, em um esforço de dizer, descrever e analisar aquilo que temos, queremos e fazemos no interior da escrita do texto dissertativo. Por fim, o trabalho apresenta uma importante contribuição ao fazer uso de princípios da ciência aberta, como a acessibilidade, a gratuidade e a transparência dos dados que visam fortalecer a socialização de conhecimento.

Palavras-chave: Vocação; Orientação profissional; Formação Profissional; Políticas públicas

ABSTRACT

The dissertation analyzes the educational issues related to the processes that guide and condition the definition of a university course, from the middle school environment of the state public network of Amazonas. This study is organized from three broad categories: vocation, professional orientation and professional formation, arranged in a circular composition, to understand the theme in three dimensions (student's vision, family influence and the labor market), when associated with the choice of university course by the student. The described steps are related to the scenario of the actions or public policies established to the option for a university course. Understanding this process, which theoretically conditions vocational training, was challenging, since it involved contradictory questions such as the subject's desires, family demands, and market directives. In this sense, the option to speak of public policies in the field of professional orientation has developed in two dimensions. Formalized (defined by written laws), which are presented by a particular context and political interest, and materialized (manifest in educational practices) Thus, the study was based on an approach that is structured on the basis of historical materialism and is drawn with techniques that depart, circulate and support theoretical and scientific contributions of the proposed categories, documentary data related to the proposed theme and research with the focus group technique (GF), which prioritized the perspective of students and other subjects involved. The structure of the work is composed of three sections: the first deals with the theoretical and conceptual aspects, in view of a historical discussion of the categories listed that are associated with the process of choosing a profession; the second section concentrates on the discussion about the State and the public policies related to the theme; and the third section characterizes the processes and actions that exist in the state public school system, which guide students to an area or higher vocational training course, indicating the choices of areas, universities and higher education courses that are the first features of professional training of students that begins to be designed at the end of High School, as demand and necessity of the Amazonian context . Thus, the research analyzed and interpreted data directly related to the development of GF, articulated directly to the first two sections. This resulted in the construction of a framework with the actions and constraints present in the process of choosing the university course. In the structure, there was the option of not constructing an element unique to the methodological aspects, since they were approached during each stage, in an effort to say, describe and analyze what we have, want and do within the writing of the dissertation text. Finally, the work has an important contribution in making use of principles of open science, such as accessibility, gratuity and transparency of data that aim to strengthen the socialization of knowledge.

Keywords: Vocation; Professional orientation; Professional qualification; Public policy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos clássicos de ensino e formação	36
Quadro 2 – Síntese do surgimento da Universidade no Brasil	38
Quadro 3 – Formação Profissional, uma visão geral	41
Quadro 4 – Configuração da Educação Profissional e Tecnológica	63
Quadro 5 – Base legal da educação profissional e tecnológica	63
Quadro 6 - Níveis de dados abertos	67
Quadro 7 Princípios da Ciência Aberta	68
Quadro 8- Identificação de categorias de análises.....	74
Quadro 9 - Desempenho da escola no ENEM.....	76
Quadro 10- Investimento na Educação Profissional no Amazonas (CETAM).....	81
Quadro 11 - Síntese dos questionários aplicados aos responsáveis.....	85
Quadro 12– Traços Desenhos e condicionantes da escolha de um curso universitário no contexto amazônico	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de elaboração da política pública	54
Figura 2 – Fundamento Legal e Normativo da Educação e Tecnologia	61

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAF - Agenda Educativa do Banco de Desenvolvimento

CEP – Comitê ética e Pesquisa

CETAM – Centro de Ensino Tecnológico do Amazonas

CNE – Conselho Nacional de Educação

E- SIC - Sistema eletrônico de acesso à informação do cidadão

EAD – Ensino a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos de América

FAIR – Localizáveis, Acessíveis, Interoperáveis e reutilizáveis.

FMI – Fundo Monetário Internacional

GF – Grupo Focal

LDB – Lei de Diretrizes Básicas de Educação

MEC- Ministério de Educação

OIT – Organización Internacional del Trabajo

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSC – Processo Seletivo contínuo

SEDUC – Secretária de Educação do Amazonas

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
SEÇÃO I.....	15
VIVER, CONHECER, ESCOLHER E DECIDIR: categorias e conceitos de uma pesquisa ..	15
Trabalho e educação no século XXI: educação escolar e o mundo do trabalho capitalista .	16
A Vocação	22
A orientação profissional.....	26
Formação Profissional	32
SEÇÃO II	43
ESTADO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO NA ESCOLA	43
O Estado em sua definição manifesta.....	44
A política, política pública e a formação profissional	52
A formação profissional na escola.....	59
SEÇÃO III	66
A FORMARÇÃO E A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS AOS ESPAÇOS E PERCALÇOS ENCONTRADOS	66
Caminhos percorridos.....	66
A escola como espaço educativo e de centralidade da pesquisa em educação.....	75
Entre percalços e saltos.....	81
Textos e contextos da escola: entender como se configura a escolha	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

A pesquisa representa uma construção resultante da proposta inicial para ingresso no Mestrado em Educação/2017, que se vinculava à questão da orientação vocacional e ao processo de escolha de uma profissão. No decorrer da orientação de mestrado e da participação das disciplinas, da tomada de informações complementares e do acesso ao estado da arte sobre a temática escolhida, evocaram-se dois enfoques: de um lado, a vocação, relacionada à inclinação, tendência ou dom de cada indivíduo (SUPER, 1957), e, de outro, a profissão, vinculada aos aspectos como ocupação, tarefas, habilidades, entre outros. Neste percurso, em busca de compreender o problema proposto, a orientação profissional foi se desenhando como mediadora entre a chamada vocação e a formação profissional. Buscando trabalhar esta dicotomia, houve um amadurecimento da estrutura teórica em relação às categorias conceituais presentes ao longo do texto dissertativo.

A categoria vocação mostrava-se importante para a investigação da temática proposta, mas, em razão da intenção de compreender como ocorre ou se configura a definição do curso universitário, foi se configurando uma migração para outras categorias como a formação profissional e a orientação profissional. Desta forma, vai se materializando o foco investigativo para a formação profissional, entendida nesta pesquisa como um processo contínuo para a escolha de um “fazer” que se configura com e a partir da opção por um curso universitário como exigência da sociedade para o exercício de uma profissão. Sendo assim, a escolha profissional, como previsto inicialmente pela pesquisa, centrava a análise em fatores subjetivos, pessoais e familiares.

A pesquisa destacou o processo de como o sujeito conduz suas escolhas, quando o assunto é a definição de um curso universitário pelo estudante no interior da escola de Ensino Médio. Neste sentido, foi priorizado o entendimento dos fatores envolvidos neste processo, considerando dois aspectos fundamentais: os intrínsecos e os extrínsecos, que abrangem a família e a sociedade. Assim, entender e discutir o tema mostrou-se desafiador em uma época de reformas na educação brasileira, como a propalada liberdade de escolha de percursos. Tal escolha se vê delineada por aspectos como o medo do fracasso e as necessidades do mercado. O interesse pelo tema, a base das informações e os conhecimentos inicialmente evocados ocorrem a partir da experiência da profissão de psicóloga e da própria experiência vivida no momento da escolha do curso universitário. Nesse último, as dúvidas e medos são aproximados aos que os estudantes atualmente enfrentam e se configuram em três questões básicas: a primeira pelo medo do fracasso, de não fazer a escolha “certa” de um curso, que,

em tese, define o restante de uma vida de sucesso ou insucesso; a segunda pelo conflito do que a família aconselha como formação necessária para garantir o sucesso financeiro e social, em que é possível identificar estudantes universitários com escolhas que já foram, de certa forma, direcionadas e decididas por familiares. Neste caso, eles vivenciam o desconforto, por não ter escolhido com liberdade o curso que atendia a suas necessidades (habilidade, conhecimento, atitude e realização); a terceira é representada pelo mercado que define necessidades de consumo e que, de certa forma, imprime determinantes em relação ao financiamento e oportunidades de futuros espaços de atuação profissional.

Os mais de dez anos de atuação e experiência na área de orientação vocacional/profissional com estudantes cursando o Ensino Médio, em que ocorrem mediações necessárias como parte do processo de escolha de uma formação universitária, permitiram uma percepção de que, embora estejamos em uma outra época, com necessidades e formações diferentes, as inquietações apresentam similaridades. Desse modo, a atuação pessoal possibilitou algumas respostas, conjecturas e questionamentos que envolvem as políticas públicas educacionais vigentes nas escolas estaduais, quando associadas, de algum modo, ao processo de escolha do percurso formativo na universidade, pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

Efetivamente, os estudantes da rede pública, em sua maioria, não possuem recurso financeiro para arcar com um investimento de serviço de orientação profissional, enquanto os estudantes abastados financeiramente usufruem de orientação e acesso a informações que podem tornar a escolha do curso universitário mais assertiva ou consciente. É desta forma que a política pública exerce um papel relevante para que os estudantes da rede pública de ensino acessem informações adequadas. De modo geral, na escola pública, o estudante vivencia um processo de orientação que se constitui a partir de ações, iniciativas e atividades direcionadas para sua preparação na escolha do curso universitário. O que é importante destacar é que está ocorrendo um processo que antecede a escolha. E é neste sentido que se buscou delinear esta dinâmica.

Ainda como fruto da vivência profissional, emergiram questionamentos em relação aos processos já descritos. Jovens que precisam tomar a decisão até precocemente, sem muitas vezes ter conhecimento sobre o que implica o processo de escolha de um curso de formação universitária. Estando, por vezes, preparados tecnicamente para realizar o vestibular, mas com evidentes dificuldades sócio-emocionais e pouca informação sobre o mercado de trabalho,

emprego e profissão, elementos tidos como cruciais na escolha. O cenário descrito aponta para uma realidade contraditória, pois estudantes preparados para aprovação em qualquer curso objetivado demonstram certa desconexão entre o seu potencial, a perspectiva familiar, as exigências do mercado e o projeto pessoal de vida. É nesse contexto que surgem os questionamentos que se desdobram no problema que norteou a pesquisa. Assim, cabe reafirmar a importância de investigar como se processa a preparação dos estudantes, quando o assunto é a escolha de um curso de formação profissional em uma Universidade, quais informações são consideradas, a exemplo do mercado de trabalho e do contexto regional, para a definição do seu percurso formativo na Universidade; e de que forma o ambiente escolar da realidade amazônica está preparando este estudante para a escolha da formação profissional.

A resposta aos questionamentos levou ao estado da arte sobre a temática da orientação profissional, quando associada à escolha de um curso universitário para a formação profissional no Brasil. A pesquisa não pretendeu discutir a mudança prevista na lei nº 13.415/2017, pois se debruçou sobre a realidade vivida e experimentada nas escolas com ciclos completos (três anos) de oferta do Ensino Médio. Mesmo assim, cabe salientar que, de acordo com os defensores da reforma, o Ensino Médio terá uma parte comum e obrigatória a todas as escolas e outra parte flexível, com percurso formativo específico. Com isso, o Ensino Médio, supostamente, aproximará a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho, seja para seguir os estudos na universidade, seja para entrar no mundo do trabalho. Contudo, estas e outras questões devem ser analisadas de forma crítica e abrangente, pois a mudança descrita torna precoce a já complexa escolha de um percurso profissional formativo no ambiente escolar. Assim, suscita-se a emergência em discutir como se configura o processo de escolha de um curso universitário para a formação profissional, a partir do ambiente educacional no Ensino Médio.

Em relação à complexidade da escolha, acrescenta-se o contexto amazônico, reconhecido como uma realidade com múltiplos fatores que envolvem questões logísticas, estruturais e educacionais das escolas da rede pública de Ensino Médio. Outro aspecto a ser considerado é a precariedade das informações sistematizadas sobre o tema da orientação relacionada à escolha da formação profissional na região amazônica, ou seja, dados que evidenciem como os estudantes estão sendo orientados para a opção e de que forma definem sua futura formação.

As questões descritas podem ser mais bem compreendidas com a discussão dos

conceitos delineadores desta temática, dos quais houve a opção por três categorias básicas, nomeadamente, a vocação, a orientação profissional e a formação profissional, que nortearam a investigação. As categorias encontram-se relacionadas diretamente à temática, ao método, ao contexto social e ao contexto da política pública.

A discussão proposta é parte do interesse acadêmico, social e político do estudo que investigou políticas e ações centradas na orientação profissional dentro do ambiente escolar para a escolha de um curso universitário. Além disso, focalizou a relação com o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, de que forma as políticas públicas educacionais melhoram o suporte aos estudantes no Ensino Médio, estudantes que serão os futuros profissionais do Estado do Amazonas. Neste contexto foi importante abordar a questão das políticas públicas relacionadas à proposta do trabalho, evidenciadas no estudo em duas dimensões da política pública as que denominamos de formalizadas (expressas através das leis) e as materializadas (aquelas que de fato ocorrem na prática educativa e na maioria das vezes não previstas na política).

Quanto à estrutura, o trabalho propõe, discute e analisa a temática em três seções. A primeira apresenta as principais categorias teórico-conceituais em uma perspectiva social e política com elementos internacional, nacional e local dos conceitos e categorias centrais do estudo. A segunda seção discute a questão das políticas públicas voltadas à orientação para a escolha do curso universitário quando se trata de estudantes da rede pública de ensino, tendo a perspectiva de Estado, da política pública e da formação profissional. A terceira seção foi um espaço da dissertação no qual foram analisados, interpretados e discutidos os excertos resultantes do grupo focal (GF). Nesta última seção se analisa a contradição entre o que dispomos sobre a temática e como no cotidiano da escola a política se manifesta. Em todas as seções foram discutidos internamente os processos e opções metodológicas assumidos na efetivação das análises, interpretações e texto construído, sem a opção pela construção isolada de uma seção para tratar a abordagem metodológica.

Os procedimentos metodológicos foram conversados e manifestos no decorrer do texto dissertativo, no que se adensou o uso do *software NVivo* para análise, classificação e organização dos resultados alcançados, iniciando pelas categorias conceituais, passando pelas discussões referentes à temática à luz da política pública e chegando aos dados resultantes do Grupo Focal.

O GF é parte dos procedimentos metodológicos que permitiram uma análise em

relação ao problema do estudo que envolveu, ainda, a pesquisa bibliográfica, o levantamento documental e os processos de comparação entre as informações e o aspecto legal da temática abordada, todos mediados pelo uso do *software NVivo*. O exercício provocou uma cadeia de articulações que se configurou em uma concepção de pesquisa na qual os resultados estão presentes ao longo de toda a dissertação, sem que sejam exclusivos a uma seção.

Merece destaque a opção pelos princípios da ciência aberta para socialização dos dados coletados durante a pesquisa, como: o diário de campo, registros do Grupo Focal, entrevistas e questionários aplicados, preservando a integridade dos participantes. Para Foster (2018), os princípios da ciência aberta têm como pilar fundamental a acessibilidade, a gratuidade e a transparência. Ao mesmo tempo, a valorização dos aspectos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, como preconizado na Resolução 510/2016 do CNS, foi assegurada com a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa da UFAM - 79104517.0.0000.5020 – CEP UFAM, 2018.

SEÇÃO I

VIVER, CONHECER, ESCOLHER E DECIDIR: categorias e conceitos de uma pesquisa

A primeira seção organiza uma matriz de análise com algumas categorias teóricas que orientam a compreensão da temática e do problema proposto numa perspectiva social e política de tempo e espaço. São apresentadas e discutidas a partir de suporte teóricos com os quais foi possível trabalhar contradições inerentes às categorias propostas na dissertação em suas relações teóricas e visualizadas no cotidiano escolar. Desta forma, os conceitos são apresentados em uma perspectiva histórica, com ênfase nas suas características e transformações. Neste cenário, propõe-se a discussão de três principais categorias norteadoras da temática.

Seguindo este fluxo, torna-se oportuno entender a natureza da própria seção. O título “viver, conhecer, escolher e decidir” reflete as experiências acumuladas durante a jornada de estudante, de profissional da área de psicologia e no próprio percurso atual em que nitidamente se estuda e se experimenta a questão escolhida, processo de conhecimento próprio e do outro, a partir do qual se tornou possível escolher inicialmente o curso de psicologia e, no decorrer da jornada de formação universitária, decidir e dar sentido a um exercício profissional voltado à orientação e à preparação de estudantes em sua decisão de um curso universitário.

É no cenário anteriormente descrito que surge a oportunidade de discutir, como parte de um processo de pesquisa científica, aquilo que já era vivenciado na atuação profissional de psicóloga, motivando a busca de conhecimento teórico-científico que pudesse proporcionar outras percepções da realidade vivida. Assim, estruturam-se as categorias vividas, conhecidas, escolhidas e por fim decididas como foco principal da pesquisa. Em primeiro lugar, a *vocação*; em segundo, a *orientação profissional*; e, em terceiro, a *formação profissional* com conceitos fundamentais que permeiam sua construção como educação profissional, capacitação profissional e educação básica.

A *vocação*, como primeira categoria adotada, é entendida com base em concepções tradicionalmente estabelecidas que lhe classifique como um chamamento, destinação, habilidade ou, até mesmo, dom. A segunda categoria, composta pelo que (em campo) socialmente se reconhece como *orientação profissional*, é vista como um termo que abrange

aspectos essenciais no processo de escolha de uma formação profissional. Super (1957) refere-se ao termo como o ato de construir, a partir do autoconhecimento, uma decisão mais assertiva, quando se trata da escolha de uma profissão. Melo *et al* (2004) constroem discussões sobre a *orientação vocacional*, a educação e o trabalho, trazendo uma visão sobre o tema e descrevendo a forma como tem sido dado o serviço de orientação profissional no Brasil nos últimos anos. Além disso, destacam como o processo tem influenciado a escolha de uma formação universitária. Por fim, a terceira categoria, cunhada como *formação profissional*, é percebida como um conjunto de preparação técnica para desempenhar uma determinada atividade.

Das categorias e dos conceitos anteriormente descritos, merece destaque a escolha da *formação profissional*, em detrimento da *vocação* e da *orientação profissional*. No decorrer da construção desta dissertação, percebeu-se que, se, por um lado, a *vocação* apresenta-se como uma categoria conceitual importante para entender o processo de escolha, por outro, a *orientação profissional* configura-se em um conjunto de ações e iniciativas voltadas para a preparação do estudante em relação à definição do curso universitário, sem que ambas (*vocação* e *orientação profissional*) representassem o foco da pesquisa. Neste contexto, ao longo do levantamento de informações, dados e experiência investigativa, percebeu-se que a *formação profissional* se configurava como categoria central, tendo como categorias coadjuvantes a *vocação* e a *orientação profissional*. É importante destacar que a transição e a reorganização das categorias buscam expressar o caráter processual da investigação, em coerência com o método. Nesse caso, a opção pelo materialismo histórico, fazendo como que as contradições emerjam.

A análise das categorias é feita de forma ordenada, articulada e contextualizada em relação ao tempo e aos movimentos que configuram a escolha e a formação profissional em nossa sociedade. Desse modo, pareceu oportuno iniciar a discussão com um panorama sobre a relação da educação e do trabalho, pois é deste e neste cenário que as categorias se manifestam.

Trabalho e educação no século XXI: educação escolar e o mundo do trabalho capitalista

O trabalho e a educação são complementares à compreensão de como se processa a *formação profissional* no atual contexto educativo, com destaque para as transformações no

início do século XXI. Dada à opção metodológica e a própria natureza da *formação profissional*, o conceito de trabalho será discutido de acordo com a perspectiva de trabalho de Marx, com a ideia de trabalho e educação no mundo do trabalho em transformação. Ao longo da discussão também são mobilizadas perspectivas fundamentadas no pensamento de Engels e Marx (1999) e Saviani (1987), na busca de estabelecer outras conexões da educação com o mundo do trabalho e do trabalho como princípio educativo. Além da fundamentação, são pinçadas algumas abordagens conceituais como Ensino Médio e Ensino Superior, além de como eles têm sido vivenciados atualmente no Brasil, pois são os espaços formais privilegiados onde se processa a formação. Seguidamente se discute a realidade encontrada no estado Amazonas, em relação à transição do estudante do Ensino Médio para o Ensino Superior como parte de um projeto formativo inerente à sociedade moderna.

Ao pensar a educação, deve-se inicialmente entender que ela não se explica por si só, mas por meio das transformações materiais que ocorrem na sociedade (SAYARAH & BERTOLO, 2016). Desta forma, o que, como e por que se apreende está diretamente associado a uma determinada época e a um contexto histórico no qual se dá o processo educativo. Sendo assim, entende-se que as necessidades educativas são definidas pelas interações estabelecidas entre os indivíduos e deles com a natureza, a fim de materializar sua própria existência. Pasqualotto (2006) explicita que o processo educativo se dá com a sociabilidade, sendo construído em determinada época e contexto histórico. A partir do exposto, a análise da educação implica na articulação de informações internacionais, nacionais e locais. Sendo assim, não é coerente tratarmos o processo educativo em uma perspectiva que se restrinja ao aspecto escolar. Na visão de Marx, é um processo que se constrói a partir de aspectos sociais e culturais, um conjunto de diversas determinações, uma unidade de diversidade. Nesta lógica é importante destacar que a educação de alguma forma se confunde com a existência humana, à medida que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado para existir, a produzir sua própria vida, se constituindo enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam a natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho (SAVIANI 1994).

Podemos dizer que, com o advento das transformações sofridas pela nossa sociedade, identificam-se algumas contradições processadas na luta de classes e incorporadas à história como conquistas dos trabalhadores, que modificaram e deram maior suporte

desenvolvimentista ao próprio capitalismo. A passagem do sistema feudal para o sistema capitalista carrega peculiaridades, como a estrutura e o sistema de produção, além da formação para a necessidade industrial e da qualificação específica.

Para Pasqualotto (2006), somente a partir do século XVIII é que surgem os primeiros sistemas formais nacionais de ensino, baseados na premissa básica de competências e direitos, sendo assim, a educação é direito de todos e dever do Estado. Já no século XIX, a educação é caracterizada pela busca de organizar os sistemas de educação com a diferenciação das instituições escolares. É neste momento histórico que surgem os primeiros indícios de diferenciação e, ao mesmo tempo, de contradição no âmbito escolar, nascendo a formação geral e profissional, o humanismo e as ciências. Em finais de mesmo século, configura-se nomeadamente a educação para todos, como resultado da sociedade capitalista. Assim temos, então, a nova escola universal, pública, laica, gratuita e obrigatória como espaço para formação¹ de cidadãos. É importante refletir que a educação para todos nos remete a uma tentativa de adaptar os indivíduos às necessidades de época e contexto.

Para Mészáros (2008), é necessária a compreensão da educação de uma maneira mais ampla e profunda, que ultrapasse a esfera formal (a escola propriamente dita) e que abranja ações além das fomentadas ou implementadas pelas instituições educativas formais, englobando, desta forma, um processo inerente ao ser humano, que implica em diversos espaços culturais, sociais e políticos. Do contrário, perderia a sua essência emancipadora.

Neste raciocínio, entendemos que a educação tem sido organizada historicamente com o objetivo de atender às necessidades do modo de produção vigente para cada contexto e momento histórico, mas a sociedade moderna acrescenta a desigualdade, as contradições e a complexidade. Machado (1991) compreende a organização da educação verificando que ela não tem o objetivo de unificar e universalizar, mas sim diferenciar, mesmo com apresentações diversas. Assim, no sistema escolar da sociedade capitalista, existem diferentes modalidades e métodos, ainda que desejem transparecer ou busquem o chamado currículo comum e unificado. Os aspectos apresentados evidenciam a relação e segmentação da sociedade e da educação, para os quais o trabalho representa um importante pilar na construção da sociedade.

O processo de desenvolvimento do conhecimento do homem ocorreu por meio do

¹ **Formação:** considerado por Adorno (1995), a formação cultural ocorre pela apropriação subjetiva da cultura pelo indivíduo, quando relacionada apenas à mera ilustração ou à adaptação.

trabalho; assim sendo, evidencia-se o seu papel mediador no desenvolvimento social e cultural da humanidade, confirmando sua natureza histórica e ontológica. Para Marx (2003), o trabalho tem significado histórico e ontológico baseado na ação transformadora do homem sobre a natureza, adaptando-a à sua necessidade. Essa interação entre homem e natureza é um processo dialético, visto que, ao agir e a transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. O processo de dominação das forças naturais proporciona o desenvolvimento de potencialidades adormecidas. Já Marx e Engels (1999) evidenciam a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual, tão presente na base das escolhas dos processos formativos e influentes nos vários aspectos educativos da sociedade moderna. Neste contexto percebemos como se configura esta relação trabalho e educação, uma vez que, na sociedade moderna, o homem precisa de *formação* para transformar seu meio e transformar a si mesmo. Por fim, Saviani (1987, p.154) afirma “o que o homem é, é-o pelo trabalho”, apontando para o contexto vivido em que o homem precisa de qualificação para transformar seu meio e transformar a si mesmo.

A relação trabalho e educação vem sendo discutida desde o século passado com o surgimento no estado moderno². Antunes (2004) discute o estado como constructo de três aspectos centrais que visam ao direcionamento para o fortalecimento da economia e dos processos de globalização. O primeiro aspecto fundamental foca em ações e estratégias que dinamizem a competitividade econômica e as chances de expansão de mercados. O segundo está ligado às demandas e às necessidades sociais de controle, enquanto o terceiro aspecto está centrado em ações de mediação para acordos ou arranjos sociais. É importante destacar que o movimento no estado moderno se configura a partir das demandas decorrentes do sistema capitalista, época na qual, na Europa, surge como uma das estratégias do estado à expansão. Em decorrências destes aspectos centrais do estado moderno, desenvolve-se o processo de globalização, atendendo ao primeiro aspecto citado. Neste contexto Garcia (2014, p. 67) afirma que:

² O estado moderno, de acordo com Antunes (2004, p. 481), está constituído em três aspectos fundamentais: Estado por meio das noções de *Estado de competição*, *Estado-em-rede* e *Estado-articulador*, as quais, embora de modo imperfeito e insatisfatório, pretendem dar conta de formas específicas de ação estatal que podem surgir singularizadas ou combinadas em determinadas áreas da vida social.

[...] a hegemonia dos mercados condiciona a existência de um Estado próprio que concatena os interesses e as necessidades do tempo vivido e, tal como o ser humano, passando a ser reflexo de seu próprio tempo. Na geografia mundializada, o Estado é (aparentemente) ameaçado por alterações e acomodações, visto que se vincula tradicionalmente ao conceito de território e de nação.

O processo de globalização também é retratado por autores como Gentili (2002), que indica a globalização como um conjunto de tendências para uma conexão de impacto no que se refere aos fenômenos sociais universais. O autor propõe dois tipos de globalização: a primeira fundamentada nos atores que chama de subglobais (como os processos de nacionalização); e a segunda decorrente de um sistema global no qual os atores, exemplificados como estados, corporações, organizações indivíduos, definem seu roteiro e localização que também se relaciona à padronização de interação universal. Isto é percebido no tocante às políticas públicas educativas, que vão se transformando em cada continente, com formatos e manifestações diferentes, porém, com a mesma essência. Interessante atentar que o autor aponta que este processo de globalização ocorre dentro de uma nação e entre nações.

Na perspectiva descrita Mourão e Nogueira (2016), as autoras tratam a questão da globalização no processo, além da inserção de conceitos como competências, qualificação e empregabilidade. Uma vez que as necessidades geradas pelo sistema do capital implicam num sistema ou modelo educativo, assim como políticas educativas determinadas pelo modo de produção.

Segundo Irigoin e Vargas (2002), a competência tem múltiplas e variadas definições, com um ponto em comum: o entendimento de que competência se refere a uma capacidade real que pode ser demonstrada e, conseqüentemente, está relacionada a uma situação específica. É uma concepção baseada no pragmatismo e que visa, sobretudo, aos resultados que podem ser obtidos em um trabalho concreto. Assim, o desenvolvimento das competências é uma estratégia para gerar vantagens competitivas, estratégia de produtividade, na qual a gestão de recursos humanos ocupa um lugar central.

Assim sendo, o conceito de competência tem a sua essência estratégia empresarial de se tornar forte e competente para atender a contento às necessidades do estado moderno. Mourão (2006) aponta que no chamado modelo de competências, a empregabilidade é construída pelo próprio indivíduo, que manipula os seus atributos pessoais para que possa

atender às exigências da sociedade competitiva. Desse modo, a formação é uma busca permanente, em que os indivíduos, para terem um espaço no mercado de trabalho, precisam buscar continuamente as chamadas competências. Importante atentar que a formação exigida é uma formação reducionista centrada na técnica.

O trabalho pode em si se configurar pela “ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; ou seja, educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial” (NOSELLA, 2004, p. 70). Quando nos referimos ao trabalho na abordagem pedagógica, sobressai a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, necessário ao processo de formação de uma sociedade, que na prática também divide e valoriza o trabalho por essa divisão. Para Frigotto (1996), o trabalho mostra-se uma categoria principal da formação do ser humano. O autor propõe, desta forma, uma educação que contemple os componentes teórico-práticos que permitam ao aprendiz uma visão e uma oportunidade de desenvolver uma postura crítica e, principalmente, sua cidadania.

A ligação educação e trabalho é ampliada por Gramsci (2006) ao discutir a relação do estado moderno, que colocou a formação em massa e estandardizou os indivíduos pela qualificação na busca de padronização marcada pela concorrência, desemprego, escolas com capacidade limitada para atender demandas da sociedade, emigração em busca de uma realidade melhor, entre outros. Para o autor, a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual é uma realidade possível de superação, em que a escola, mesmo sendo um espaço de reprodução de ideologias, pode ser também um espaço de luta contra ideologias individualistas.

A questão do trabalho é tema de discussão a partir de múltiplos olhares e enfoques, mas a perspectiva marxista nos parece apropriada para compreender o processo. Para Marx (2003), é por meio de sua atividade prático-sensível que o homem não apenas provê as suas necessidades cotidianas e mais imediatas, como também por meio do seu próprio trabalho o homem produz a si mesmo. Marx (2003) também evidencia o trabalho como uma atividade exclusivamente humana, sendo:

um processo [...] em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil

à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2003, p. 211).

Na perspectiva apresentada, o trabalho tem um papel fundamental no crescimento de uma sociedade desde o aspecto mais individual até o coletivo, pois o homem se constrói à medida que exerce sua atividade de trabalho, relacionada e definida pelo modo de produção vigente no momento histórico de determinada sociedade. Portanto, é possível dizer que, nesta ótica ontológica do conceito do trabalho, o homem torna-se homem social, implicando em: conhecimento, experiências profissionais e pessoais. Neste contexto, é possível estabelecer a relação do conceito de trabalho com o processo educativo, numa ligação direta da educação e o mundo do trabalho.

Como explicitado, é a partir das relações sociais no exercício da produção material que se organizam as estruturas dos homens na sociedade que, ao mesmo tempo, direcionam as relações materiais de produção. Previtalii e Fagianni (2015) afirmam que são as relações sociais de produção que determinam a divisão social do trabalho, implicando no processo educativo e de qualificação profissional para as necessidades que são definidas pelo modo de produção.

A Vocação

A *vocação* é um termo que vem sofrendo diversas alterações de significado quando o assunto envolve o âmbito profissional. Desta forma, é oportuno discutirmos o conceito de *vocação* em percursos históricos. A origem do termo “*vocação*” vem do verbo latim “*vocare*”, que tem como significado “chamar”, ou seja, é considerada como um chamado interno do indivíduo em relação a um fazer socialmente estabelecido.

Identificar o caminho histórico pelo qual a temática foi se construindo e visualizar pistas do significado disto implica assumir uma postura que evite ilusões promovidas pelos modismos e apresentações parciais da ideia de vocação como sinônimo de sucesso. Neste sentido, Gomes (2001) remonta a perspectiva determinista que o conceito pode envolver:

[...] cada um se aplicar ao estudo daquela disciplina para a qual, segundo certos indícios, mostrou a natureza o destinou. Com efeito, assim como, por instinto natural, um se torna músico, poeta, orador, naturalista, etc. melhor que o outro, assim um é mais apto que o outro para a teologia, para a medicina ou para a jurisprudência. Mas, quanto a isto, peca-se demasiado frequentemente, pois queremos, a nosso arbítrio, fazer Mércurio de qualquer

madeira, sem entender às inclinações da natureza. Daqui resulta que, lançando-nos nós, a despeito da nossa natureza, nestes ou naqueles estudos, nada fazemos que seja digno de louvor, e frequentemente, somos mais competentes em qualquer outra coisa acessória que na nossa profissão. Seria portanto, de aconselhar que, no termo da Escola Clássica. Fosse feito, pelos Diretores das Escolas, um exame público às capacidades dos alunos, para que pudessem deliberar quais dos jovens deviam ser enviados para a Universidade e quais deviam destinar-se aos outros gêneros de vida; e, igualmente, de entre aqueles que fossem destinados para prosseguir os estudos, quais os que deveriam dedicar-se á Teologia, ou á Política, ou á Medicina, tendo em conta as suas inclinações naturais e ainda as necessidades da Igreja e do Estado. (GOMES, 2001, p. 155).

O autor apresenta uma reflexão sobre o conceito de *vocação* e educação, além de suscitar o questionamento da formação e da escolha profissional, contudo, a existência da *vocação* foi constituída de um componente interno, da importância da estimulação e exploração dos saberes e da sua relação com o mundo do trabalho, em um período para o qual Gomes (2001) evidencia a *vocação* a serviço da necessidade da Igreja e do Estado. Na atualidade, as marcas descritas também são visíveis na medida em que as necessidades da sociedade ditam as regras, pois é a partir de um determinado município, cidade, estado e demandas do modo de produção que são constituídos o cenário formativo e as vocações dos estudantes.

Para Weber (1999), a vocação é uma manifestação da perspectiva profissional ligada comumente à ciência social e a qualquer conhecimento ligado aos interesses, objetivos e à adesão aos valores, sem que se perca a essência objetiva ou metodológica, em função da subjetividade. Weber discute a *vocação* como trajeto histórico.

Vocação como tarefa assinalada para cada indivíduo, sentido secular e moderno da palavra, surgiu nas traduções protestantes da Bíblia, primeiramente na tradução realizada por Martinho Lutero. Em alemão o termo é Beruf como atribuição, tarefa de vida confiada por Deus. Em inglês a palavra é Calling com o mesmo significado. Distinto, porém, era o significado de Vocatio do latim tradicional, que tinha sentido de chamado divino para uma vida de santidade, especialmente em um mosteiro ou em função sacerdotal. Esta secularização de termos que eram antes destinados apenas ao sagrado faz parte da discussão que norteou todo o trabalho de Max Weber. (BASSO, 2012, p. 2).

A *vocação* pode ser tomada também como um termo pedagógico que indica a “propensão” para qualquer ocupação, atividade ou profissão (ABBAGNANO, 1999). O termo

sofre uma transformação após a Revolução Francesa (1889), quando passa a ser defendida a ideia de igualdade entre os homens, e, desta forma, para ser considerada uma aptidão com caráter subjetivo deve ser estimulada ou fortalecida pelo ambiente externo.

Conforme pode ser observado, o termo apresenta um debate com mudanças e adequações, mas *vocação* não pode desempenhar um papel determinista na escolha de um curso universitário ou profissão. Isso em decorrência de alguns autores defenderem a existência de um componente genético ou interno. Contudo, já se reconhece a existência de um componente que é construído socialmente, sem que seja menos importante que o primeiro. Assim, é necessário que sejam oportunizadas experiências de conhecermos profissões, atividades, e principalmente, de nos conhecermos internamente para assim identificar a essência e potencialidades de um fazer que é pessoal e social.

Segundo Basso (2012), a *vocação* não tem apenas o caráter de conformidade que tinha em Lutero, mas é também vista como um mandamento divino. Deus reservou para cada homem uma vocação e este deve cumpri-la competentemente para a glória de Deus. Neste sentido, o significado do termo trazido pela autora vincula-se à divindade e é, de algum modo, determinista, sendo um chamamento que deve ser seguido. É realmente desafiador acompanhar a perspectiva sócio-histórica de transformação do conceito *vocação*, que inicialmente possuía um caráter divino e em seu percurso vai recebendo significações relacionadas ao espaço social e histórico do trabalho.

Atualmente o conceito reflete transformações essenciais e, segundo Super (1957), a *vocação* representa um conjunto de interesses, competências e valores associados à profissão. Já Vidales (1985) afirma que o homem deve ser considerado como uma vocação em si mesmo. Dessa forma, o autor faz uma leitura do conceito de *vocação* como essência de cada indivíduo. Numa outra perspectiva mais integrativa, Pantoja (1992) apresenta três categorias básicas de fatores, que determinam a *vocação*: a primeira envolve os fatores pessoais, psicológicos, de cunho subjetivo ou intrínseco. A segunda que engloba fatores sociais, objetivos, extrínsecos e inerentes ao meio que está inserido o indivíduo. Por fim, a terceira categoria que abrange os fatores genéticos, sendo considerados aqueles herdados, de forma biológica, entre gerações.

As sociedades modernas tendem a definir atribuições e obrigações a serem desempenhadas em cada fase de nossa existência. Como exemplo, é possível situar o início da vida escolar cada vez mais cedo ou a escolha quase que obrigatória aos 17 anos de um curso

que definirá de alguma forma seu fracasso ou sucesso na vida profissional. Assim, a adolescência é uma dessas fases, ocasião na qual o estudante é cobrado a pensar sobre seu futuro profissional e pessoal. Exigência complexa, tendo em vista o significado social expresso no âmbito educacional, quando o objetivo é direcionar o estudante, para a construção de um projeto de vida.

Para o contexto descrito, a decisão do curso universitário e da profissão consequentemente se mostra uma das mais importantes. Escolha que geralmente implica três fatores: os interesses e os desejos dos adolescentes, a influência direta ou indireta da família e, por fim, o mercado, englobando a questão da profissionalidade e empregabilidade. Neste sentido, é oportuno discutirmos os conceitos destes termos. Em um primeiro momento, a profissionalidade, sendo entendida neste estudo a partir da visão de Sacristan (1995), como termo inerente ao trabalho pedagógico-didático. Desta forma, é específico da ação docente, abrangendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que configuram a especificidade de ser professor. Sendo assim, a profissionalidade implica em valores sociais e pessoais, enquanto que a empregabilidade é considerada por Malvezzi (2000) um dos resultados do processo de globalização consequentemente do avanço infotecnológico, no qual o profissional se torna refém de um determinado mercado ou segmento, e precisa continuamente se adaptar às novas formas de trabalho, citando de forma oportuna a constante transformação da indústria, com a automatização dos processos de produção que acarretam empregos cada vez mais escassos ou outros formatos de emprego.

Neste contexto, Bohoslavsky (1978) deixa clara a visão de uma falsa liberdade de opção, considerando que existem diversos fatores determinantes para esta escolha. Quando afirma que a pessoa se constitui a partir do que vive. A *vocação*, na visão deste autor, é construída no movimento em que a pessoa forma uma imagem de uma profissão com base no que vivencia, (leituras, imagens, conversas, etc.). Logo, a escolha resulta num processo social e histórico culturalmente estabelecido.

Neste processo de modificação do conceito de *vocação*, percebe-se a inclinação do conceito para uma essência centrada no mundo do trabalho, sendo relacionada à necessidade de um novo formato de trabalho que valoriza a qualificação³ continuada, portanto, exige cada

³ Qualificação Profissional neste sentido entendida como cursos de curta duração, e baixo investimento, geralmente pagos, e que funcionam como pontes para a inserção no mercado de trabalho. (SILVA, 2011).

vez mais competências e especialização. Neste âmbito, conceituar os termos mostra-se interessante e necessário, mesmo que inicialmente a atenção do conceito esteja vinculada à competência. Perrenoud (1998), em um enfoque educacional, define-a como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. No âmbito da psicologia, o termo competência surge associado à qualificação profissional, tanto que para Dias (2010),

[a] partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego. (DIAS, 2010, p. 75).

Desta forma, a autora dispõe que o termo competência tem sido associado ao conjunto de conhecimentos e ao saber atrelado ao trabalho, um saber específico e detalhista, como parte do cenário em que surge o termo especialização como preparação específica e tecnicista para o trabalho.

Em resumo, o conceito de *vocação* inicia com uma concepção religiosa, sendo considerada um dom de cada indivíduo; depois, como a propensão e interesses, apresenta-se em uma visão integrativa que se configura em três aspectos: interno (psicológico), externo (social, contexto), e por fim, os fatores genéticos herdados. Desse modo, foi necessária uma perspectiva que desempenhasse um papel de integração do indivíduo como ser integral (interesses, habilidades, características, etc) com o meio que está inserido e no qual constrói seu percurso formativo e profissional, contexto para o qual emerge a *orientação profissional*.

A orientação profissional

Esta categoria conceitual se constrói e se organiza no estudo da temática de uma maneira singular, considerando a escolha de sua disposição com diversos significados, um destes carregando a ideia de que, para um estudante ser orientado no que diz respeito ao

aspecto profissional precisa inicialmente ser “vocacionado”, ou seja, ter uma conexão com sua essência, com aquilo que é bom e com o que se identifica. Ao mesmo tempo, importa considerar que a *orientação profissional*, a exemplo da categoria anterior, possui aspectos que marcam seu surgimento, que caracterizam seu processo, que lhe identificam na atualidade e que sofre múltiplas influências do mercado de trabalho e da economia, em uma intrínseca relação com o mundo do trabalho, que modernamente pode até ser percebida no interior da política pública.

A *orientação profissional* tem seu surgimento atrelado à criação de Centros de Orientação Profissional localizados na Europa e nos Estados Unidos, no século XX. Naquele momento seu objetivo central era identificar a aptidão ou inaptidão dos trabalhadores para tarefas chamadas de industriais, visando principalmente evitar acidentes de trabalho e de alguma forma garantir a lucratividade e produtividade como prima o sistema capitalista em sua essência (CARVALHO, 1995).

Neste sentido, percebe-se que a *orientação profissional* tinha como preocupação essencial a prosperidade e lucratividade industrial, ligada de forma direta às relações de trabalho estabelecidas no mundo ocidental. Importante mencionar que o trabalho na maioria das sociedades foi inicialmente tomado como uma atividade desprezada que cabia aos escravos, garantindo aos cidadãos o direito ao ócio, às atividades políticas e contemplativas. Historicamente durante a Idade Média o trabalho cabia aos servos, que tinham a função de sustentar os senhores feudais, donos de terras e do poder. Neste cenário, a vida laboral confundia-se com a vida doméstica, ou seja, o trabalho era realizado em casa, com a família e envolvendo todos os membros, ao mesmo tempo que se aprendia o futuro ofício (pais passando para os seus filhos). No fim da Idade Média, o trabalho era percebido como um castigo e sofrimento, com a profissionalização sendo definida por nascimento ou conveniência. Neste contexto, torna-se oportuno pontuarmos as principais concepções de trabalho a partir de três proposições, a saber Arendt (2010), Karl Marx (2003) e De Masi (1999). No caráter ontológico do conceito, o trabalho humano diferencia-se do trabalho instintivo animal por ser consciente e proposital, pois é previsto idealmente antes de sua execução. Então, o trabalho constitui o ser humano enquanto tal, pois por meio dele a humanidade cria e recria o mundo em que vive e produz a sua vida individual e socialmente.

Para Arendt (2010) o trabalho é responsável por produzir um mundo artificial de coisas, objetos notadamente distintos de qualquer ambiente natural. Em outras palavras, a

partir do trabalho o homem constrói coisas e diferencia-se do estado natural. Assim, a autora acrescenta uma concepção de trabalho em que explica quais seriam a linguagem e as experiências humanas existentes por trás do trabalho que ensinam sobre as coisas do mundo. Já em Marx (2003), o conceito de trabalho está centrado na reprodução da vida do próprio indivíduo, assegurando desta forma sua sobrevivência. Deste conceito o autor cria sua teoria: o trabalho abstrato como força de trabalho do organismo vivo que se configura no excedente, ou seja, a quantidade da força de trabalho remanescente depois de acumulado os valores correspondentes aos meios de produção dos bens e serviços.

Para De Masi (1999), o conceito de trabalho modificou-se significativamente a partir do século XV, pautado por inúmeras transformações como, por exemplo, a Reforma Religiosa, trazendo uma visão de trabalho como caminho para a salvação e, desta forma, condenando o ócio; além dela, o renascimento cultural, promovendo o desenvolvimento das artes e da ciência. O trabalho, portanto, passa a ser visto como uma forma de libertação, ou seja, o homem dominando sua própria natureza. As grandes navegações marcaram o desenvolvimento comercial e a definição da Burguesia enquanto classe social. Neste sentido, estas mudanças contribuíram para a construção de um conceito de trabalho positivo, importante característica da modernidade, na qual se busca a estruturação de processos de trabalho para gerar o lucro. (OLIVEIRA, 2006).

Nesta trajetória histórica De Masi (1999) aponta três momentos principais do desenvolvimento da sociedade industrial. O primeiro relacionado à Primeira Revolução Industrial, marcado pela invenção da máquina a vapor e criador do Liberalismo Econômico. O segundo pautado pela Segunda Revolução Industrial, centrada na descoberta da eletricidade, momento este em que surge o que Engels (2009) e Karl Max (2003) classificam como a exploração do trabalho assalariado, assim como a alienação do trabalhador ao sistema, defendendo a luta de classes como motor de desenvolvimento social. O terceiro momento marca a chamada Terceira Revolução Industrial, caracterizada, segundo Santos (2003), pela produção e pelo consumo em massa, diante de época na qual grandes companhias contratam um imenso contingente de trabalhadores para a execução de tarefas específicas. É neste momento em que se reafirma o surgimento da *orientação profissional*, em sua essência para garantir a produtividade da indústria.

Desta forma, é importante destacar que a *orientação profissional* em sua origem foi marcada por um significativo comprometimento ideológico com a sociedade industrial, tendo

como papel principal formar orientadores profissionais centrados na avaliação das características e das aptidões dos trabalhadores para determinadas tarefas, não sendo importante nesta visão a questão da autorealização do trabalhador.

Assim, a *orientação profissional* vai se configurando em meados do século XX como um processo de aconselhamento e suporte; assume outros rumos mediante a eminente decadência da sociedade industrial e a necessidade de reinventar formas de trabalho. Assim, inicialmente, a visão da *orientação profissional* como processo de aconselhamento passa a compreender a escolha profissional como um processo integrativo ao desenvolvimento do indivíduo, tendo como base as teorias evolutivas, como aquelas definidas por Super (1980). Neste cenário, o foco voltou-se para o indivíduo que escolhe, sendo considerados a produtividade e o sucesso como resultado de uma escolha adequada, já que o objetivo central do processo é a satisfação e realização do sujeito que escolhe.

Neste processo de transformação do conceito de *orientação profissional* é importante entender um cenário em que a centralidade é a valorização do sujeito e suas escolhas, objetivando a realização pessoal e profissional, processo que deriva de uma realidade marcada pelo crescimento da chamada classe média e do desenvolvimento tecnológico. Estas questões suscitam novas necessidades na sociedade, como discutido por Sparta e Lassance (2003). Desta forma, a sociedade moderna é caracterizada pelo significativo crescimento no setor de prestação de serviços, da globalização da economia e da educação, e a visão dentro das empresas de alcançar mais e melhores resultados com menos estrutura e investimento. Outro aspecto importante que vem influenciando a escolha do percurso de formação profissional são as mudanças nas relações de trabalho cada vez mais frequentes, fazendo referência neste caso às diversas formas de flexibilização nas formas, nos contratos, nas dinâmicas presentes na sociedade. As mudanças evidenciadas exacerbam a figura dos profissionais autônomos que dependem da demanda de consumo. Neste contexto, a *orientação profissional* torna-se uma nova demanda de consumo, pois os jovens buscam a orientação profissional como suporte para uma escolha “certa” que lhes garantam de alguma forma a “estabilidade financeira” sonhada. No caso do Brasil, esse cenário de sucesso está atrelado à escolha e à formação de um curso universitário. Assim, Sparta e Lassance (2003, p. 17) afirmam que “este jovem busca a escolha de um curso superior que lhe garanta o acesso ao mercado de trabalho através da conquista de um emprego estável e bem remunerado, no qual permaneça por toda a vida”. Válido destacar que a ideia de permanência por toda vida em um lugar de trabalho não mais se constitui como ideário ou prática efetiva para o trabalhador ou para as empresas, fato que

por si já é merecedor de novas análises.

Neste cenário, Super (1980) alerta que a *orientação profissional* não é uma única ação; também não é a aplicação de um teste vocacional, mas sim um processo integrativo ligado ao desenvolvimento do indivíduo. Contudo, a realidade vivida de modo geral condiciona de alguma forma a escolha da profissão que se vai desempenhar. Condiciona na medida em que o que define esta escolha é o modo de produção operante e válido em cada região, país, etc. Por outro lado, Chibemo & Canastra (2017), acrescentam uma concepção do conceito de orientação centrada no direcionamento e na configuração da existência dos indivíduos na sociedade que estão inseridos. Desta forma, resulta da interação do indivíduo com o seu próprio meio sócio-econômico, cultural e político, geralmente conectado com os sistemas educativos e profissionais. O posicionamento dos autores suscita a discussão de que o processo de *orientação profissional* não irá definir a escolha do estudante, mas funcionará como suporte (autoconhecimento, informação e apoio) dentro daquilo que a sociedade define como competências, técnica, qualificação, cursos “elitizados”, entre outros aspectos.

Bello (2008), em seu estudo sobre a orientação profissional na América Latina⁴, mostra um panorama de como vem se trabalhando este conceito dentro dos países que integram a região, evidenciando, desta forma, as diferenças e as semelhanças no que diz respeito a sua manifestação. Aspectos estes que incluem a evolução do conceito para um serviço de informação, que tenha como base desenvolver o pensamento crítico dos estudantes.

López (2004) define a *orientação profissional* como um instrumento para o grande aparato produtivo. Por sua vez, Vilera (2000, p. 49) considera-a como um instrumento de inclusão social, fortalecimento da democracia e do estado de direito na promoção dos direitos humanos, tendo em vista a base do processo de orientação, como sendo uma oportunidade de conhecer e ter de alguma maneira poder de escolha.

Neste sentido, os autores citados expressam a preocupação com o pensar da *orientação profissional* como instrumento de autoconhecimento e liberdade para escolher de forma assertiva e com uma visão integrada do que implica tomar esta decisão. É neste

⁴ América Latina: segundo Souza (2011), corresponde na atualidade a uma região que abrange mais de 700 milhões de habitantes e envolve ao todo, 12 países da América do sul, 07 América Central e 14 do Caribe, ou seja, os países que estão abaixo do Rio Grande – rio que separa México dos EUA. Sua superfície total de 21.000 quilômetros quadrados tendo como idiomas principais o português, o espanhol, o inglês e diversas línguas indígenas.

contexto que Melo *et al.* (2004) indicam algumas lacunas quando o assunto é *orientação profissional* na América Latina: 1) falta de clareza na definição de competências do orientador profissional educacional no âmbito de carreira, tanto da psicologia quanto na pedagogia; 2) ausência de políticas públicas eficazes que gerem uma efetiva implementação de serviços destinados à maioria da população; 3) ausência de programas de formação profissional em Orientação Profissional; 4) poucas pesquisas dentro da temática sobre a evolução dos procedimentos, intervenção e seus resultados.

No Brasil, a *orientação profissional* não parece suprir as necessidades de todos os jovens, pois o processo e as políticas relacionadas não estão formalmente constituídas, ditas, escritas ou manifestas. Ao mesmo tempo, profissionais como psicólogos e educadores buscam processos e atividades que possam suprir esta necessidade no interior das escolas públicas, com ações que por vezes reproduzem modelos que não mais atendem às demandas atuais das relações de trabalho, empregabilidades, etc. Neste sentido, chama a atenção a reflexão proposta por Sparta e Lassance (2003, p. 4), quanto coloca:

O novo compromisso ideológico assumido pelas práticas da Orientação Profissional foi com o sujeito de escolha. Atualmente, na sociedade pós-industrial, a Orientação Profissional tem dois caminhos a seguir: contribuir para a supervalorização do individualismo, assumindo a postura ideológica reprodutora social das perversidades da nova ordem econômica mundial, ou promover uma reflexão crítica e ética sobre o compromisso social implicado nas escolhas profissionais dos indivíduos, assumindo um papel de agente de mudança social.

Neste contexto, torna-se evidente a necessidade de uma reflexão pensando no que implica a escolha destes jovens estudantes. Não se trata apenas de um curso universitário, mas um projeto de vida, vida que se constitui no contexto social ao qual está inserido. Uma postura de corresponsabilidade necessária frente ao atual cenário de individualismo, competitividade e bem-estar pessoal.

Atualmente, o papel da *orientação profissional* no mundo contemporâneo auxilia a compreensão do processo de escolha do estudante no ambiente escolar. De acordo com alguns autores que têm se dedicado ao estudo desta temática como Santos (1977), não há mais um lugar de segurança daquele que sabe. O processo de orientação profissional assume um papel mediador entre o mundo do trabalho e o estudante em busca de uma profissão. Tendo como foco principal acolher e esclarecer as possibilidades, e não determinando a escolha do

orientando. De acordo com Afonso (2017), verificam-se três movimentos principais de orientação profissional e de carreira na atualidade. O primeiro movimento traço-fator é caracterizado pela preocupação no resultado, a escolha. O segundo movimento, que valoriza a narrativa, tem como ponto principal a construção de uma imagem pessoal e de sua história. E o terceiro movimento, da justiça social, o qual não tem seu foco na narrativa pessoal, mas, principalmente, em ações de mudança social. Neste sentido, verifica-se que em países como os do continente europeu (Portugal, Espanha, etc.) já existem políticas públicas que contemplam o processo de orientação dentro do ambiente escolar. Nos países do continente americano, especificamente Brasil, atualmente tramita um projeto de lei, PL 5053/2016, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a aplicação de teste vocacional no Ensino Médio e dispõe sobre a oferta gratuita de cursos preparatórios para o Ensino Superior aos estudantes de Ensino Médio da rede pública de ensino. (BRASIL, 2018).

Em síntese, percebe-se que o conceito de *orientação profissional* surge por uma demanda do mundo capitalista e mantém-se a serviço deste. A estrutura para seu funcionamento leva em conta aspectos como mercado e relações de trabalho, mas ao mesmo tempo evoca contradições geradas entre a “lucratividade” do sistema e a busca dos estudantes com escolhas mais assertivas que visem a algo além do retorno financeiro, realização e bem-estar pessoal.

Se entendemos que o sistema capitalista direciona de forma estratégica as escolhas dos jovens em relação ao seu futuro profissional, um dos aspectos influenciadores será a formação e o processo educativo destes estudantes. Por fim, outro significado que a *orientação profissional* assume na pesquisa é sua função mediadora em relação às categorias *Vocação* e *Formação Profissional*. Tendo em vista que a *Vocação* é entendida como um chamado interno, a essência do estudante, enquanto que a *Formação Profissional* com seu componente educativo e de construção de um percurso, atende às demandas do mercado e das necessidade que surgem de forma dinâmica na sociedade. Isso vem assumindo, assim, um papel de direcionar a escolha do estudante, considerando aspectos de empregabilidade e mercado.

Formação Profissional

O conceito de *formação profissional* será discutido e entendido nesta dissertação

como um processo que será ao longo da vida e do percurso educativo, apresentando-se fundamentalmente a partir de duas visões: por um lado, a visão das teorias reprodutivistas em contraponto aos preceitos de autores que compõem a chamada teoria histórico crítica. Os pressupostos teóricos são discutidos como parte, como se percebe, do desenvolvimento da formação profissional no interior das universidades brasileiras. Neste contexto, o processo de escolha do curso universitário pode ser discutido a partir da escolha de dois pressupostos: o reprodutivista e o crítico. O primeiro pode ser percebido na obra de Bourdieu (1998) com uma visão de que a escola possui um papel subserviente à sociedade, dependente das diretrizes de produção socioeconômica. Por outro lado, Giroux, (1997) e Freire (1982) apontam para o segundo pressuposto, em que sem negar o primeiro, visualiza a educação como um processo de transformação e propõe a práxis, numa acepção marxista, que comporta a luta política guiada pelos olhos da teoria constituem uma reflexão e ação como parte de um único processo.

Neste sentido, no dizer de Ferretti (2009), o processo de formação profissional constrói-se a partir da industrialização. Um dos fatos mais evidentemente na constituição da sociedade moderna fundada na substituição do direito natural pelo direito positivo e, por extensão, na noção de liberdade, ou seja, na ideologia do liberalismo. Sendo assim, a evolução técnica da maquinaria correspondeu, portanto, à involução em termos de qualificação específica, bastando aos trabalhadores aquela de caráter geral fornecida pela escola primária. Qualificações específicas necessárias à manutenção do maquinário passaram a ser desenvolvidas pela formação profissional em cursos oferecidos pelas empresas ou por escolas destinadas a tal fim, produzindo-se, por essa forma, tanto a expansão escolar quanto sua divisão em termos de formação geral e específica. A própria simplificação do trabalho por meio da maquinaria justificaria a célebre assertiva de Adam Smith de que o trabalhador fabril deveria, em benefício da sociedade e da produção, ser educado (FERRETTI, 2009).

Para Ferreti e Silva (2017), a formação escolar na perspectiva histórica vem se construindo e sendo delineada a partir das políticas nacionais relacionadas ao Ensino Médio, pela sua vinculação com os interesses capitalistas, entendendo esta fase como a formação de jovens com uma visão instrumental/técnica e deixando a desejar na formação humana e no seu sentido mais amplo.

No campo dos pressupostos reprodutivistas, Charlot (1986) aponta que a maior das virtudes ensinadas neste modelo de educação está relacionada à obediência. Desta forma, o

bom estudante, aquele que obedece e, pela formação, será também um bom operário e um bom escravo. Na visão de Charlot (1986), a criança, da mesma forma que o adulto, nas nossas sociedades apreende “o que se faz” e “o que não se faz”, nesta ou aquela circunstância da vida social. Desta maneira, sendo de alguma forma moldado a reproduzir ou repetir comportamentos considerados coerentes pela sociedade em que está inserido. O autor afirma ainda que a pedagogia apresenta sem cessar a educação como processo cultural que oculta, assim, a significação social e política da educação.

No campo dos pressupostos da teoria crítica há uma ênfase na ideia do processo educativo como estratégia emancipadora e libertadora de um povo. Seus maiores representantes são originalmente Horkheimer (1990), Marcuse (1997), Habermas (1990), Adorno (1995) e, seguidamente, Saviani (1987), Freire (1982) entre outros.

Ruz (1984) apresenta a essência da teoria crítica de educação e suas principais características. O autor aponta a tentativa ou desafio da emancipação como o horizonte das grandes teses de Habermas, na qual expõe a existência de uma confusão entre o poder técnico e o poder prático. Sendo pensado como a atividade racional em relação a um fim de caráter instrumental e estratégico. Neste sentido, considerada como promotora de um projeto de dominação. Para Habermas (2000), existem dois aspectos fundamentais desta teoria: o primeiro relacionado a uma dimensão interacional que visa à verdadeira formação, tendo como foco a emancipação. E o segundo aspecto relacionado ao fato de que a ideia de emancipação é uma base normativa de uma teoria social com fins práticos. No mesmo pressuposto, Freire (1982) propõe a visão emancipadora de educação e escola, na qual o educador deve se comprometer com os destinos de um país. Ou seja, compromisso com seu povo, com o homem concreto.

A pedagogia proposta por Freire (1982) é a expressão da busca da vivência ética, do saber centrado na ignorância que nos revela a incapacidade de dominar todo o conhecimento. Desta forma, é esperada uma postura humilde tanto de quem ensina quanto de quem apreende. Propõe a contínua experimentação e a construção do saber a quatro mãos em uma escola como espaço de construção dos sentidos, desejos e emoções.

Saviani (1987), por sua vez, apresenta a escola como um ambiente a serviço dos interesses populares garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos estudantes, preparando-os para a vida adulta. Em sua obra *Escola e Democracia* (1987), o autor discute as teorias da educação e seus problemas, afirmando que a

marginalização pela escola se dá porque alguns não têm acesso a esta, enquanto que a marginalidade é a condição do excluído. Saviani (1987) avalia esses processos, deixando claro que os dois são prejudiciais ao desenvolvimento da sociedade, provocando diversos problemas, muitas vezes de difícil solução, e conclui que a harmonia e a integração entre os envolvidos na educação (política, social e de gestão escolar) podem evitar a marginalidade, fortalecendo as ações educativas em prol da melhoria de vida no âmbito individual e coletivo destes estudantes.

Já Frigotto (1996) afirma que a visão do projeto educativo deve ser focada em práticas mediadoras sociais, nas quais a sociedade subordina o trabalho. Na visão do autor, o desafio é termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional promovido pelos organismos internacionais que estejam realmente centrados no desenvolvimento cultural e educativo, e não apenas na perspectiva do capital e na relação profissão, trabalho, produção e lucro.

Mészáros (1981) visualiza na educação com pressupostos produtivistas duas funções básicas. A primeira função é a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e a segunda refere-se à formação de quadros e à elaboração de métodos que permitam o controle político. A concepção capitalista da educação é aquela voltada para o trabalho, na qual os indivíduos são preparados para atender às demandas técnicas da área empresarial/industrial, tendo, como preocupação central, o saber fazer.

Explicitados os dois pressupostos teóricos nos quais vislumbramos a *formação profissional*, interessa ainda traçar uma perspectiva no âmbito internacional, nacional e local, pois se constitui, como o próprio capitalismo, a partir das múltiplas relações que os três cenários contigenciam. Logo, a *formação profissional* na dissertação articula-se a partir de espaços como a América Latina, o Brasil e o Amazonas, em uma evidente articulação com aspectos globais.

De acordo com Wollschläger (2004), as diversas transformações ocorridas na *formação profissional* na Europa ocorreram após o surgimento das associações de artesãos, em que o ensino e formação profissional tinham similaridades. As associações eram organizações que, a partir do século XII, começaram a reunir pessoas que, nas cidades ou vilas, trabalhavam no mesmo ofício ou atividade laboral. Estas associações tinham suas próprias leis, que deviam ser respeitadas pelos seus membros, com uma produção regida por um rigoroso controle de qualidade. Segundo Wollschläger (2004), deveriam garantir em primeiro

lugar respeito às leis; em segundo lugar, aos membros menos favorecidos das associações chamadas de guildas⁵, como possibilidade de pertencer à associação e à oportunidade de formação profissional dos aprendizes. As guildas assumiam um papel fundamental na vida política e econômica nas cidades, mas seus membros não permitiam aos não membros exercerem a atividade e abrirem um negócio.

No decorrer dos séculos XVIII e XIX, o sistema de guildas foi perdendo sua importância em toda a Europa. Neste momento entra em cena a doutrina econômica liberal, que estimula “a livre iniciativa”, com mais liberdade para os negócios e ampliação de mercado, concorrência, etc. É importante destacar que o sistema de *formação profissional* promovido pelas guildas tinha como características um nível hierárquico e um sistema rígido de atuação, assim como também a questão de não terem laços familiares entre aprendizes e mestres. Durante séculos, a *formação profissional* foi definida pelo poder central e a influência dos objetivos de caráter político. Em 1969, de acordo com Wollschläger (2004), Victor Karlovich Della-Vos, na época diretor da Escola Técnica Imperial de Moscovo, inovou criando o “Método Sequencial” que consistia em apreender a executar e dominar inicialmente tarefas simples, de acordo com uma sequência pré-determinada. Estas tarefas, com o passar do tempo, tornavam-se cada vez mais complexas. Com a divulgação na Exposição Mundial de Viena em 1873, o método começa a ser adotado pelas escolas de formação profissional da Europa e, na metade do século XX, a Europa contava com três modelos básicos de Educação e Formação Profissional. Wollschläger (2004), em seu trabalho sobre a origem da *formação profissional* na Europa apresenta um quadro com os principais modelos vigentes na época.

Quadro 1 – Modelos clássicos de ensino e formação

Modelo do mercado liberal Grã-bretanha	Modelo de regulação do estado França	Modelo dual empresarial Alemanha
<ul style="list-style-type: none"> • Negociado entre representantes gestores e centros de formação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação organizada pelo Estado • Ocorre nas chamadas escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • A formação profissional é organizada pelas camaras de comércio regulamentadas pelo Estado, sendo segmentadas

⁵ Guildas: tinham como objetivo principal a defesa dos interesses econômicos e profissionais dos trabalhadores que faziam parte delas.

<ul style="list-style-type: none"> • A formação ocorre em escolas, empresas, escolas empresas. • Os programas de formação não são predefinidos, dependem da necessidade do momento. • O próprio estudante financia sua formação. • Não há fiscalização para certificação (exames finais, etc). 	<p>de produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo preparação para as empresas tendo uma base mais teórica e geral. • O Estado financia a formação profissional utilizando os recursos dos impostos das empresas, porém limitando o número de selecionados por ano. • A certificação da formação é feito pelo Estado. 	<p>por profissão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O modelo dual implica na formação em uma parte ocorre na escola e outra na empresa. • A formação é financiada pelas empresas lhe permitindo deduzir nos impostos. • As escolas profissionais são financiadas pelo Estado. • As certificações permitem o exercício de uma profissão e uma futura especialização.
--	--	--

Quadro elaborada a partir da Cedefop, 2004, p. 9

O quadro exposto aponta que os métodos de educação e formação foram avançando em cada país de acordo com o momento político vivido. Em 1975, é tomada a decisão pela diretiva do Conselho de Ministros da Europa a criação de um centro europeu de investigação e documentação sobre o ensino e a *formação profissional*, com sede em Berlin. O centro tinha algumas diretrizes essenciais tais como: compilar documentação sobre a investigação e as instituições de ensino e formação profissional, promover iniciativas para abrir caminho, tendo em vista uma abordagem centrada no ensino e na *formação profissional*, além de atuar como instituição reguladoras das partes envolvidas, conforme Wollschläger (2004).

Em 1995, é criada a Fundação Europeia com a participação de mais de quarenta países. Trabalhando em parceria com o centro uropeu de ensino e *formação profissional*. Já em 2000 é definido pelo conselho europeu de Lisboa, tornar-se-á a economia de conhecimento mais competitiva da Europa (WOLLSCHLÄGER, 2004). Em 2001, em Estocolmo o Conselho Europeu traçou três grandes objetivos em relação a educação e formação: “[...] o primeiro aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Eurpeia, o segundo facilitar o acesso de todos a estes sistemas e o terceiro e último abri-los ao mundo exterior” (WOLLSCHLÄGER, 2004, p. 11).

Em 2010, a educação e a *formação profissional* na Europa modificam-se como os processos de Bruge e Copenhague, que definem uma estratégia de Esforço de Cooperação, com a ideia de que até 2020 fosse fortalecido o ensino e a formação dos profissionais. Assim, o Comunicado de Bruges (2010) definia que era preciso sistemas de ensino com formação

flexíveis e de elevada qualidade, que respondam às necessidades do mundo de hoje e de amanhã.

No Comunicado, é levantada a questão das competências adequadas, temática que implica na preparação e na atenção dos estudantes que se encontram neste momento estudando ou escolhendo um curso universitário; identificar quais as competências deverão desenvolver para as próximas décadas, pensando em mercado de trabalho. Outro aspecto é o papel das instituições de formação e o sistema de ensino neste processo. Em uma busca mais recente encontramos o tratado de Bolonha, de 1999, que é considerado uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Superior no continente europeu. Acordo firmado inicialmente entre 29 países, e até 2009 mais 18 países, totalizando 47, não apenas como uma declaração política, mas como um compromisso conjunto a um programa de ação, com o objetivo de criar um espaço europeu para o Ensino Superior de forma a melhorar a empregabilidade e a mobilidade de cidadãos, além de melhorar a competitividade internacional do Ensino Superior europeu.

No Brasil e em especial em relação a essa pesquisa a *Formação Profissional*, deve ser visto o surgimento das universidades responsáveis pela formação especializada demandada pelo capitalismo. A Universidade ligada a era medieval tem ênfase religiosa, em que Paris e Bolonha são as primeiras cidades a registrarem essa instituição (SANTOS, 2005).

No Brasil, o surgimento da universidade pode ser descrito ainda na época colonial, mesmo que só após o processo de independência ocorra a implantação de um modelo Europeu de universidade no território. Já no século XX, no período da ditadura civil-militar, temos a implantação de um modelo americano de universidade (SOUZA, 1996). Desta forma, o quadro abaixo apresenta uma síntese do surgimento da Universidade no Brasil.

Quadro 2 – Síntese do surgimento da Universidade no Brasil

Momento histórico	Características
Brasil Colônia (1500-1822)	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Superior: aquele que visa ministrar um saber superior. • Séculos XVI, XVII e XVIII cursos que visavam a qualificação das elites agrárias. • Colégios Jesuítas desenvolvidos nos Moldes da Universidade de Coimbra.
Brasil Império (1822-1889)	<ul style="list-style-type: none"> • Criam-se cursos para atender as necessidades do Estado nascente com a vinda da elite portuguesa para RJ. • Formação de especialistas em produção de bens de consumo. • Formação de profissionais liberais. • Formação técnico-operativa
Brasil República (1889 – 1964)	<ul style="list-style-type: none"> • Surgem escolas de Ensino superior não dependentes do Estado. Nascem as primeiras universidades brasileiras. (1889 – 1930)

	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da demanda por educação superior. • Em 1986 ocorre a criação da escola de engenharia do Mackenzie College e a Escola de Engenharia de Porto Alegre. • 1909 foi criada a Universidade de Manaus, sendo dissolvida posteriormente no período da borracha.
--	---

Elaborado pela própria autora com base no trabalho de Souza (2006).

Como visto, o contexto global em relação à *formação profissional* não se restringe ao continente europeu e como apontado também influenciado pelos EUA, mas, a partir das diretrizes emanadas com o processo de globalização, a América Latina vai se organizando, para atender demandas que se não são objeto de interesse absolutamente locais, não os são indiferentes (GARCIA, 2014). Logo, a temática manifesta-se e articula-se no cenário na América Latina nessa cadeia de relações.

Na América Latina nas décadas de 80 e 90, ocorreram diversas reformas educacionais. Invariavelmente, tais reformas, que abrangem o conjunto dos sistemas educacionais ou parte deles, promoveram alterações na educação técnico-profissional. Essas transformações têm determinantes que se encontram fora dos sistemas educacionais e são de caráter político, social e econômico, os quais se combinam de diversas maneiras e em graus diversos (ROSA, 2011). O autor traça, ainda, um panorama da formação profissional⁶ no continente latino americano.

Identificam-se o Brasil, Argentina e Chile como parâmetro na análise comparativa da educação técnico-profissional na América Latina. De fato, esses três países servem de base para as reformas educacionais dos demais. Cuba é o país que mais difere em seus conceitos educacionais, tendo como educação profissional a seguinte nomenclatura: Educação Geral Secundária e Pré-universitária até o 12º grau ou formação técnica e laboral com nível equivalente. (ROSA, 2011, p. 2)

Rosa (2011) alerta que o modelo vigente em todos os países encontra fundamentos nas recomendações do Banco Mundial – BIRD e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Esses organismos entendem a educação técnico-profissional como elemento estratégico

⁶ **Educação Profissional:** neste estudo se tratando da educação focada de acordo com o documento EBFPP aparece como norteador desta nova orientação formativa, em especial pela adoção de marcos como a empregabilidade e as três habilidades – básica, específica e de gestão – que completam o perfil do trabalhador adaptado aos tempos de competitividade e de um mercado de trabalho em crise, devido ao desemprego generalizado. Enquanto a **Educação Básica** é considerada o primeiro passo da educação formal sendo constituída por três momentos básicos (educação infantil, fundamental e Médio) (CAVALCANTE, 2000).

de mudança da estrutura educacional. Além disso, sugerem a separação entre educação e capacitação. Esse direcionamento fez com que nos países da América Latina a *educação profissional* seguisse paralela à educação formal, reforçando tanto o alinhamento entre as necessidades da sociedade quanto a instituição socioeconômica e o papel da formação profissional, com a presença de outros componentes importantes, como o papel do Estado neste processo. Neste sentido, Mota afirma que:

o Estado passa a desempenhar um papel central neste projeto dando andamento ao processo da sua contrarreforma, favorecendo os espaços para a produção de super-lucros. Por isso mesmo, inova suas práticas ideológicas e produtivas, seja nos países centrais, seja nos periféricos patrocinando uma série de transformações nos padrões de acumulação e produção vigentes. (MOTA, 2012, p.15).

Em se tratando da América Latina, Holguín (2016) no seminário internacional sobre a educação na América Latina, defendeu a ideia de que existe uma correlação estreita entre a educação e os níveis de crescimento dos países, assim como a maneira com que o bem-estar individual costuma se relacionar à capacidade para a obtenção de melhores salários. Os principais desafios da região neste aspecto, incluídos na Agenda Educativa do Banco de Desenvolvimento – CAF estão ligados ao aumento da qualidade da educação, à melhoria do acesso à infraestrutura e à redução das taxas de abandono, além de consolidar vínculos mais próximos entre a formação técnica e as necessidades específicas do mercado de trabalho. Nesta colocação, identifica-se a forma como tem se discutido a *formação profissional* nos países da América Latina, entendendo, assim, a busca por estruturar e oferecer uma formação técnica que prepare para o mercado de trabalho.

Em outras palavras, Mota (2012) refere-se a um modelo característico da sociedade moderna, no qual está presente a abertura de mercado e a questão de gerar produtos. Segundo Nogueira (2016), neste momento no Brasil, a burguesia industrial, o proletariado e a classe média eram as novas forças políticas que se distinguiam da burguesia nacional e internacional. E com isto estes grupos foram se organizando no âmbito político para definir os novos caminhos do desenvolvimento social e econômico no país. Para Nogueira (2016, p. 33), “a emergência de medidas governamentais de alcance nacional para a educação a partir da década de 1930 visava adequar os processos educativos ao período do advento da indústria no Brasil, atendendo aos imperativos por formação de trabalhadores”.

Discutida a categoria *formação profissional* em seus diferentes momentos, percebemos a necessidade de caracterizar, a partir de alguns períodos históricos brasileiros, as configurações discutidas.

Quadro 3 – Formação Profissional, uma visão geral

Período	Característica
<p>Colonial (1500-1822)</p>	<p>Müller (2009): nas Corporações de Ofícios no Brasil Colônia surgem primeiras iniciativas para a formação profissional, mediante as organizações formadas por trabalhadores que exerciam um mesmo ofício, ou seja, tarefas artesanais que exigiam certa força física e determinadas habilidades relacionadas a atividades específicas como os serviços nas olarias, carpintarias, tecelagens, construção civil etc. As corporações tinham uma estrutura rígida e hierarquizada, sendo composta por mestres, oficiais e aprendizes. Os mestres constituíam.</p>
<p>Império (1822-1889)</p>	<p>Caracterizado por dois momentos de rupturas políticas inacabadas: a Independência e a República.</p> <p>No início do Período Imperial, de acordo com Manfredi (2002), o ensino secundário era ministrado em poucas instituições, como o Colégio São José e o Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro. Este último serviu de base para a criação do Colégio D, Pedro II, em 1837.</p> <p>“No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido” (Cunha, 2000, p.91).</p>
<p>República (1889 – 1964)</p>	<p>A criação das escolas de aprendizes artífices: os primeiros passos para o surgimento de uma política de educação profissional no Brasil.</p> <p>As primeiras décadas do Período Republicano foram marcadas por profundas transformações socioeconômicas, desencadeadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela economia cafeeira. (Araújo & Sá, 2015)</p> <p>A modernização tecnológica [...] inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (Manfredi, 2002, p. 79).</p>
<p>Ditadura (1964 – 1985)</p>	<p>Nesta fase a legislação educacional vigente, era a LDB 4024/61, primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional. A sociedade estava envolvida por um forte sentimento de patriotismo que orientava as ações do governo. essa lei, que vigorou até 1971, trata da oferta educacional em 3 níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º educação primária, que compreendia a educação pré-primária onde esta deveria atender as crianças menores de 7 anos e o ensino primário que deveria ser ministrado em quatro anos, os sistemas de ensino poderiam estender por mais dois anos é que só se fazia obrigatória a partir dos 7 anos. • 2º a educação de grau médio: que se destinava à formação do adolescente; deveria ser ministrado em dois ciclos o ginasial e o colegial.

Período	Característica
	<ul style="list-style-type: none"> • 3º o ensino técnico: que abrangiam os cursos (industrial, agrícola e comercial) e deveriam ser ministrados também em dois ciclos o ginasial, em quatro anos, e o colegial em no mínimo 03 anos.
<p align="center">Democracia</p> <p>(1985 até os dias atuais)</p>	<p>Rodrigues (2014) comenta o período tendo como característica a “Governança democrática”, que se refere às ações compartilhadas que ocorrem entre vários atores sociais, econômicos e políticos. Por um lado, diz respeito à habilidade que governos demonstram em conduzir a sociedade de maneira responsável e, por outro, à capacidade que as sociedades têm para influenciar processos de decisão política.</p> <p>Passa pela criação do sistema S de qualificação, organizando a aprendizagem formal e profissionalizante para a preparação e desenvolvimento de habilidades para o trabalhador e o jovem. Agora tendo em pauta conceitos como: competências, empregabilidade, mercado, vivemos um momento de necessidade de qualificação constante para estarmos aptos ao mercado.</p>

Quadro organizado pela autora da dissertação

Após o desenho do panorama da *formação profissional* no mundo e no Brasil, apresentamos didaticamente a discussão da *formação profissional* no Amazonas. O recorte escolhido retrata a chamada Era Vargas (1930), marcada pelo processo de industrialização que promoveu ajustes nos processos educativos com políticas estanques na rede pública estadual do Amazonas, marcadas pela aproximação do processo de qualificação do trabalhador com o exigido pelos empresários. Surgem neste momento, além das instituições do Sistema S, financiado pela iniciativa privada com contribuições (arrecadação a partir de um percentual da folha de pagamento), tendo como objetivo principal a formação técnica específica dos trabalhadores e potenciais trabalhadores (COUTINHO E SILVA, 2015).

Neste contexto, torna-se oportuno e necessário discutir a relação entre as categorias *vocação*, *orientação profissional* e *formação profissional* com trabalho e o processo educativo. Tendo em vista o problema da pesquisa, ao se ocupar com os traços e desenhos da *formação profissional*, não é possível omitir ou negligenciar essa relação. Neste sentido, a relação educação, trabalho e modo de produção é estabelecida a partir da categoria *Formação Profissional*, que não ocorre em qualquer época nem em qualquer lugar, tendo em vista que é o resultado das exigências da sociedade moderna com uma dinâmica produtiva estabelecida. Desta forma, é uma formação que se processa na sociedade organizada pelo Estado e expressa mediante a política pública. Neste sentido, discutiremos na seção dois questões como a política, o Estado e a formação.

SEÇÃO II

ESTADO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO NA ESCOLA

Nesta segunda seção, discutiremos os principais conceitos que embasam a escolha de um percurso formativo a partir do contexto educacional e público nos quais os estudantes cursam o Ensino Médio, sem perder de vista as categorias conceituais que fundamentam a pesquisa, a saber: *vocação*, *orientação profissional* e *formação profissional*. Desse modo, as categorias inicialmente definidas apontam para necessidade de discutir questões como a política, o Estado e a formação, pois é a partir destes e nestes contextos que as categorias se efetivam. Assim, define-se e discute-se nesta seção os conceitos de Estado, de política e de formação, pois asseguram sentido ao aprofundamento da investigação, ou seja, a *vocação* entendida como um chamado interno de um sujeito para determinada atividade que ocorre em um Estado. Neste, criam-se estratégias para administrar e manter o equilíbrio (social, econômico e político) da sociedade moderna, com o que modernamente conhecemos como política pública com a missão de representar os interesses discutidos e negociados entre Estado e população. A *formação* emerge como política formalizada ou materializada no processo educativo que desenvolve as linhas gerais do que é definido pelo Estado.

Nesse limiar, é tomado como ponto base de discussão os seguintes elementos: a perspectiva de Estado em duas principais abordagens – Estado clássico, marcado pelo ideal de Estado nação e o Estado Moderno, que se configura no chamado Estado Neoliberal e do Bem-estar social. No fortalecimento das abordagens descritas, a política pública apresenta-se como a parte visível e mensurável do Estado na sociedade.

Pelo exposto nesta pesquisa, a definição de Estado é constituída com os seus desdobramentos enquanto política pública presente na organização da *formação profissional* em suas origens com a base legal e teórica que envolve o tema no cenário internacional e brasileiro.

Metodologicamente, essa discussão se ampara na análise bibliográfica de artigos, livros e teses, incluindo a produção dos pesquisadores locais. Nesse percurso, destacamos o uso contínuo de documentos e informações oficiais obtidas pelo portal de acesso informação *e-sic*, com solicitações de informações ao Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação do Amazonas – SEDUC e Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM. O acesso a estas informações sustentou discussões e relações pertinentes aos tópicos

evocados, em uma ordem didática de apresentação dos conceitos, assim como da discussão.

O Estado em sua definição manifesta

A definição de Estado aparece na obra *O príncipe* como se todos os Estados fossem domínios que tinham e têm autoridade sobre os homens; eram e são repúblicas ou principados. (MAQUIAVEL, 2010). Já Platão (1994) em suas duas obras, *A República* e *Leis*, afirma que só se chegará ao bem comum quando a política tiver como finalidade a justiça. Propõe, então, um modelo de Estado em que este e seus cidadãos devem ser, acima de tudo, justos. Para Aristóteles (1997), o Estado é tido como a manifestação suprema da natureza essencial do homem. Para o autor, quem é incapaz de viver em uma sociedade ou dela não precisa, porque é autossuficiente, deve ser um animal ou Deus.

De acordo com Bobbio (1987), a origem do Estado dá-se com a organização política de uma comunidade e nasce da dissolução da comunidade primitiva, fundada sobre os laços de parentesco e do conjunto de grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento).

Neste contexto, o conceito de Estado pode ser organizado em duas formas principais. Conforme afirma Sampaio (2017), o Estado Antigo e o Estado Moderno, que abrangem duas manifestações o Estado Liberal/neoliberal e o Estado do Bem-estar social.

O Estado Antigo, de acordo com Dallari (1995), é delimitado entre, aproximadamente, 3000 a.C. e o século V d.C.. Estes estados presentes na região da Mesopotâmia possuíam alguns traços em comum: eram ambos estados teocráticos e politeístas, divididos em classes ou castas bem definidas e viviam em constante conflito, visto que não havia unidade étnica nesses impérios. Frequentemente, povos distintos eram conquistados e viam-se vivendo em outra organização cultural e política. O maior monumento jurídico legado à humanidade nessa região foi o Código de Hamurabi, compêndio de leis sistematizadas pelo povo Amorita na Babilônia, aproximadamente no ano de 2200 a.C.

Existem alguns aspectos principais que caracterizam o Estado Antigo. Estes são uma estrutura simples na qual não existiam divisões territoriais, interiores ou funcionais. E era regido fundamentalmente pela religiosidade. As relações sociais eram pouco definidas. Desta forma, um conjunto confuso se formava entre família, religião, Estado e organização econômica. (BOBBIO, 1987).

A segunda manifestação do Estado compreende o Estado Moderno, que se organiza em três fases: liberal, do Bem-estar social e neoliberal, sem que se represente necessariamente uma ordem ou sequência única de apresentação.

Em termos conceituais, analisaremos o Estado Moderno a partir dos seus três principais representantes, Karl Marx (1993), Weber (1999) e, finalmente, Durkheim (2002). Nesta discussão serão também apresentadas visões de autores que trazem uma contextualização do conceito. Para Marx (1993), o governo serve-se da estrutura do Estado como ferramenta de dominação, isto é, o poder da classe dominante sobre a classe dominada. Já em Weber (1999), o Estado é considerado uma instituição burocrática que detém o monopólio do uso da violência física, sendo, desta forma, uma fonte legítima de poder para uma sociedade (opressão). Durkheim (2002) entende o Estado como aquele que promove e protege os direitos dos indivíduos diante dos grupos sociais aos quais ele pertence, como, por exemplo, um sindicato ou um grupo familiar. O Estado moderno, de acordo com a análise destes teóricos, apresenta alguns aspectos característicos elementares, como território, população e poder, sendo estes comuns nas visões expostas pelos autores. Nesta linha também destacam aspectos como: a centralização do poder, a unidade territorial e a fronteira. Os três definem uma capital como sede do poder político; o controle das atividades econômicas; e a cobrança de impostos.

Para Marx (1993), é a estrutura social que origina a estrutura do Estado, e não o Estado que origina a estrutura social. Segundo o autor, o papel do Estado é defender e administrar os interesses da classe dominante por meio de seus instrumentos de regulação, impedindo que as contradições de classes promovam uma revolução que possa ameaçar o poder da classe burguesa.

Weber (1999) funda a ideia de legitimação do Estado, pois reconhece na estrutura que a dominação legal permite sua manutenção. Sendo assim, na visão do autor, o Estado Moderno é resultado do desenvolvimento da sociedade capitalista que, por sua complexidade, exige uma estrutura racional e burocrática. Durkheim (2002) defende a ideia de Estado Moderno como um organizador da vida social, existindo independente dela e tendo como propósito o fortalecimento da consciência coletiva. Dito isto, elenca-se o posicionamento de Bocayuva e Veiga, (1992, p. 95), que discutem a perspectiva Marxista afirmando que:

o Estado constitui-se em um fenômeno de caráter essencialmente histórico, isto é, transitório e em permanente processo de transformação - falha, no

entanto, ao entendê-lo como exclusivamente instrumental aos interesses da classe dominante, ignorando três aspectos que marcam seu desenvolvimento recente:

- a. O caráter ampliado do Estado e, conseqüentemente, de suas políticas e compromissos públicos;
- b. A sua relação com as questões da representação de interesses coligados ou em aliança que define compromissos mais amplos do que o de um grupo particular - uma classe ou fração de classe estabelece sempre uma rede de alianças;
- c. O fato de que o crescimento do Estado e a complexidade da sociedade de classes transformam o aparato estatal em campo de luta de interesses e posições de grupos e classes sociais.

A criação do Estado Moderno dá-se na Europa a partir do fim da Idade Média e é considerado o resultado da centralização de poder em um determinado território na unificação de poderes difusos. Eles estão variavelmente em conflito entre si e característicos da sociedade medieval (BOBBIO, 1993). Nesta época, a autoridade universal conduzida pelo Império e pela Igreja não era organizada em uma autoridade territorial exclusiva. Desta forma, as forças de poder representadas pela Igreja, império, jurisdições, feudos, entre outros, mantinham o controle territorial. Sendo assim, Bobbio (1993, p. 95), define Estado moderno como,

[...] atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a pólis, ou seja, o Estado. Dessa atividade a pólis é por vezes, o sujeito, quando referidos à esfera da política atos como o ordenar ou proibir alguma coisa com efeitos vinculadores para todos os membros de um determinado grupo social, o exercício de um domínio exclusivo sobre um determinado território, o legislar através de normas válidas erga omnes, o tirar e transferir recursos de um setor da sociedade para outro, etc.; outras vezes ela é objeto, quando são referidos à esfera da política ações como a conquista, a manutenção, a defesa, a ampliação, o robustecimento, a derrubada, a destruição do poder estatal, etc.

Nesta linha, Bobbio (1993) expõe que o Estado se mostra com um papel administrador de forças políticas (classes, segmentos econômicos, etc). Desta forma, pode ser visto como um conjunto de instituições que perseguem o equilíbrio e a mediação de conflitos diversos, principalmente sociais e econômicos, pelos quais cada classe ou grupo busca soluções às suas necessidades. Então, o Estado teria como uma de suas atribuições mediar estas questões. Com isso, constrói-se da desintegração do mundo feudal e das relações políticas até então dominantes na Europa. A partir do século XIV, ocorre um processo de centralização e concentração das forças armadas e do monopólio da violência, da escritura jurídica, da

cobrança de impostos de um corpo burocrático para administrar o patrimônio público (DALARI, 1995). Uma vez explanada a manifestação do Estado Moderno, será discutida uma de suas variações, o Estado liberal.

O Estado liberal consolida-se com as revoluções antiabsolutistas que ocorreram na Europa ao longo dos séculos XVII e XVIII. As revoluções burguesas, como também são conhecidas, correspondem aos anseios de poder da burguesia, que consolidava sua força econômica frente a uma aristocracia em decadência, amparada no absolutismo monárquico. Para Tomazi (1993), a burguesia com o poder político promove duas importantes mudanças: do ponto de vista econômico, substitui o decadente mercantilismo⁷ pela economia de mercado, baseado na livre concorrência, fundamentando-se nos princípios do liberalismo de Adam Smith, David Ricardo, entre outros. Já do ponto de vista político, destrói a teoria do direito divino e promove o Estado de direito, baseado principalmente nas obras de John Locke e Rousseau.

Quando se estuda a revolução realizada pela burguesia, percebe-se como essa classe social precisou do Estado para viabilizar suas mudanças revolucionárias. O Estado foi importante não só para derrotar a nobreza como também para impedir os avanços de outra classe social - o proletariado. O processo revolucionário iniciado pela burguesia é complexo, contraditório cheio de avanços e recuos das forças sociais envolvidas. A burguesia foi a classe vencedora a tomou o poder político e se transformou em classe dirigente. Mas a revolução não pode ser resumida em um mero embate militar, com a toma do poder político por esta ou aquela facção. A revolução é uma grande transformação social alterando a economia, a vida dos seus protagonistas, a política, as artes, a cultura, enfim toda sociedade. (TOMAZI, 1993, p. 133)

Neste sentido, identifica-se outra característica importante do Estado liberal, a separação e organização dos poderes em executivo, legislativo e judiciário, tendo estes o mesmo grau de poder (TOMAZI, 1993). Assim sendo, mesmo funcionando baseado na teoria do “Estado Mínimo”⁸, este não deixa de intervir nas atividades econômicas. O Estado liberal,

⁷ Neste caso, o mercantilismo representa a propensão a sujeitar ou relacionar qualquer coisa ao interesse comercial, ao lucro, às vantagens financeiras.

⁸ A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. (MÉSZÁROS, 2005)

portanto, não é apenas um protetor da propriedade privada. É bem mais que isso. Ele capta recursos e investe no desenvolvimento econômico para garantir a manutenção desse sistema social.

A segunda manifestação do Estado Moderno é o Estado do Bem-estar que marcou o pós-guerra (1914-1918), permeado por transformações e pela impopularidade da democracia e do Estado liberal de base e estrutura estática com normas obsoletas que não acompanharam as mudanças econômicas e sociais. Para Hobsbawm (2014), o homem percebe a dura realidade em que vive e a necessidade de uma urgente adequação deste Estado às novas transformações, que envolvem a luta de classes cada vez mais visível, alterações econômicas e necessidades sociais. É nesse contexto que surge o Estado de Bem-estar Social. Segundo o mesmo autor, nos fins do século XIX, o capital de livre concorrência vive uma crise em razão de seu *modus operandi*, ou seja, alto nível de competição, obtenção de lucros a qualquer custo, monopólio e fusão de várias empresas com o objetivo de ampliação de seus mercados, além da mundialização e consumo evidente, fatores que acarretaram a diminuição significativa de postos de trabalhos.

Desta forma, na tentativa de retomar o aumento da produtividade e o ritmo acelerado de resultados econômicos e políticos, a burguesia passa a explorar o trabalhador ao máximo, ao mesmo tempo em que a organização dos operários passa a reivindicar seus direitos. Paralelamente à Revolução Russa de 1917, fortaleceu ideais socialistas com a ampliação do poder político do Estado para atender às necessidades dos operários (HOBSBAWM, 2014). A partir dos cenários descritos, surge a concepção de Estado de Bem-estar social, para o qual se apresentam as seguintes atribuições: a) proporcionar aos cidadãos padrões de vida mínimos; b) desenvolver a produção de bens e serviços sociais; c) legalizar o movimento dos trabalhadores; e d) garantir o pleno emprego.

O Estado de Bem-estar social, baseado nesses princípios, entre outros, teve no inglês John Maynard Keynes o seu principal referencial teórico. Em sua obra *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, Keynes mostrou os caminhos que o novo Estado devia seguir, ou seja, as políticas sugeridas conduziram a um novo relacionamento, de intervenção, entre o Estado e o conjunto de atividades econômicas de um país (ARRIGHI, 1996).

O novo Estado, a partir dos impostos cobrados da burguesia, investe em áreas como saúde, educação, social, entre outras, como uma forma redistribuição de renda. Com efeito, o Estado de Bem-estar social trouxe melhorias na vida de uma parcela dos trabalhadores. A

realidade descrita, embora tenha sido experimentada em alguns países, não se efetivou nos chamados países de capitalismo tardio (MELLO, 1991) sem que a superação de problemas sociais fosse alcançada.

O Estado de Bem-estar ou o Estado Providência (*Welfare State*) é considerado intervencionista como resposta à crise das décadas de 1920/30. Configurou-se com elementos como: proteção e ampliação dos direitos sociais e garantia do pleno emprego promoção do desenvolvimento econômico e expansão do aparelho do Estado.

O *Welfare State* é uma expressão utilizada pelos ingleses para designar o Estado de Bem-estar, considerada uma das expressões mais recentes que a expressão Estado-Providência. Esta última, segundo referências históricas, foi usada 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. Tempo depois é retomada pelo Economista, Émile Laurent, que defendia um Estado “erigido numa espécie de providência”. Preconizada como alternativa o desenvolvimento de associações de previdência, que faria a mediação entre o interesse geral e o particular de cada indivíduo (ROSANVALLON, 1984, p. 111).

O termo alemão *Wohlfahrstaat* vem sendo empregado desde a década de 1870, junto ao termo *Sozialstaat*, com o objetivo de denominar as reformas dos anos 1880. Neste sentido, verifica-se que foi na Alemanha que surgiram os primeiros elementos da política social que configuraram o Estado de Bem-estar como resultado dos movimentos democráticos. (NOGUEIRA, 2016).

De acordo com Hobsbawm (2014), alguns aspectos mostram-se importantes para a discussão deste conceito. No Estado Moderno, identifica-se um forte consenso quanto ao modelo democrático, alto nível de desenvolvimento econômico e tecnológico, países com posição de destaque no sistema capitalista mundial; além disso, há a incorporação dos direitos sociais ao sistema de cidadania: direito ao trabalho, direito aos cuidados de saúde, direito à educação e direito à proteção contra a vulnerabilidade (assistência). Nesta concepção de Estado, os mercados dirigem as atividades específicas do dia-a-dia da vida econômica, enquanto os governos regulamentam as condições sociais e proporcionam serviços que caracterizam uma rede de segurança social. A ideia de racionalização da “política social”, para obter a eficiência econômica, deu origem ao conceito de “políticas sociais produtivas”, apoiado pelos movimentos de trabalhadores durante a Grande Depressão dos anos 1930.

No contexto descrito, o Estado de Bem-estar ou *Welfare State* pode ser considerado como uma forma de regulação social que se manifesta pela transformação das relações do Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade. Desta forma, emergem necessidades sociais. Assim, segundo Garcia (2014), o Estado assume a missão de preservar o bem comum e a ordem.

O Estado de Bem-estar social atualmente incorporou novas demandas, com destaque para a busca da equidade e as relações entre as modernas instituições da política social e o processo de desenvolvimento e modernização capitalista. Nesse caso ocorre em economias que já experimentaram os aspectos do neoliberalismo que veremos na sequência. O Estado moderno não se apresentou de forma linear e similar em todas as economias. Na realidade, temos Estados que se apresentam mais próximos ou afastados de cada uma das três representações de Estado moderno em discussão.

No caso das economias e sociedades que já experimentaram o neoliberalismo, a política social é pensada no quadro das relações entre Estado, desenvolvimento e sistemas de proteção social. Estas abordagens se orientam para os efeitos deste tripé sobre o crescimento econômico e para a análise das sinergias entre sistemas de proteção social e desenvolvimento econômico; não os efeitos da economia sobre as políticas sociais, como no passado. (NOGUEIRA, 2001).

A discussão apresentada anteriormente desenha os objetivos do Estado de Bem-estar social em relação a três pontos básicos. O primeiro em relação aos objetivos econômicos que predominam sobre objetivos sociais, levando ao baixo gasto social. O segundo na redução do papel do Estado na provisão social e maior participação das famílias, das empresas e organizações filantrópicas. E um terceiro em relação aos direitos universais reduzidos à proteção sobre apenas trabalhadores dos setores públicos e privados (FRENCH, 2001).

Outra representação do Estado Moderno é o Estado neoliberal que se define como neoliberalismo, em um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas e defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país (MERQUIOR, 1991). Surgiu na década de 1970, através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman, como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo.

Este movimento neoliberalista foi resultante das teorias keynesianas de impulsionamento estatal da economia para fins de desenvolvimento externo. O contexto do pós-guerra, no entanto, percebia dois tipos de problemas distintos nestas potências europeias e nos EUA: o alto custo de manutenção dessa máquina pública e a dificuldade de penetração das grandes potências – especialmente os EUA, aproveitando sua forte ascensão no pós-guerra – em países que apresentavam um mercado restrito com participação estatal. No Brasil, o processo Neoliberal marca o final da década de 80, com as eleições de 1989, onde despontava democraticamente Collor e seu discurso moderno do “liberalismo social”, que tinha com apoiadores empresários e a grande mídia (FRENCH, 2001).

De acordo com Ibarra (2011), em se tratando do Estado Neoliberal na América Latina, o encurralamento neoliberal da política e do debate democrático é o outro rosto que se vê na tentativa de minimizar o Estado, com a transferência de funções ao mercado interno ou ao internacional e com suas significativas restrições aos direitos coletivos. Tais fatos concentram privilégios e rendas, excluem a voz das majorias nas decisões e forçam a transformação conservadora do próprio Estado, ao colocá-lo mais e mais a serviço de objetivos elitistas, próprios.

Formalmente, muitos países passaram a ser democráticos, mas com uma democracia sem opções reais significativas. Neste contexto, os grupos dominantes na América Latina e muitos de seus governos têm por hábito defender incondicionalmente estados de direito projetados em acordos copulares excludentes. Ao mesmo tempo, repudiam ou criticam como populismo inaceitável as garantias sociais modernas, como o seguro desemprego, o acesso generalizado aos serviços de saúde, a renda mínima garantida, por considerá-los inimigos da competitividade, da disciplina do trabalho ou mecanismos redutores dos recursos para investimento.

Uma questão fundamental do entendimento do neoliberalismo é a sua ação de dar vazão à difusão de visões ideológicas distorcidas da realidade ou da história. Todos os males econômicos e sociais, caso do México, atribuem-se a erros dos governos anteriores à reforma neoliberal, ainda que os contradiga a comparação das taxas de crescimento ou de emprego e a debilitação de múltiplas instituições de proteção social – apesar de que o refutem suas enormes utilidades antes de impostos e a transferência íntegra das rendas petrolíferas para que o fisco faça do México não um país de energia barata, mas sim um país de baixos impostos. A retórica da eficiência do mercado continua mascarando a ganância de poder por parte do

conservadorismo universal, somado ao vernáculo (IBARRA, 2011).

A apresentação do conceito de Estado em duas de suas principais manifestações: Estado antigo/nação e Estado Moderno enseja a discussão do conceito de política, pois é a partir do contexto específico da política pública em educação que o processo de *formação profissional* se efetiva.

A política, política pública e a formação profissional

Entender como se processa a política pública tendo em vista os itens elencados acima mostra-se uma oportunidade para situar-se dentro da temática central da investigação. Neste contexto, identifica-se que a política pública surge de uma necessidade que tem seu início no período liberal e que se consolida no período do Estado de Bem-estar social com um papel conciliatório entre o capital e o trabalho.

De acordo com Bobbio (2004), a palavra política deriva de *politikós*, do grego, e diz respeito àquilo que é da cidade, da *pólis* (na Grécia Antiga), da sociedade, ou seja, ao que é de interesse do homem enquanto cidadão. Já na Grécia Antiga, um dos primeiros a tratar da política como uma prática intrínseca aos homens foi Aristóteles com seu livro *A Política*. Na visão do autor, a política restringe-se à esfera do Estado, instituição esta responsável pela ordem social.

enquanto a filosofia política clássica está alicerçada sobre o estudo da estrutura da *pólis* e das suas várias formas históricas ou ideais, a filosofia política pós-clássica caracteriza-se pela contínua tentativa de uma delimitação daquilo que é político (o reino de César) em relação àquilo que não é político (seja ele o reino de Deus ou o reino das riquezas), por uma contínua reflexão sobre aquilo que diferencia a esfera da política da esfera da não política, o Estado do não Estado (BOBBIO, 2004, p. 172).

Neste sentido, Aristóteles deu inúmeras contribuições para a concepção de política com seus estudos sobre a organização e o funcionamento das cidades gregas. Segundo Aristóteles (1997), a política tem por objetivo atender aos interesses dos cidadãos, devendo o interesse de todos ser a prioridade nas decisões tomadas pelo governo. Desta forma, considerou a política como pertencente ao grupo das ciências práticas que buscam o conhecimento como meio para a ação.

A partir das concepções de estado e de política já ensejadas, pode se afirmar que existe um Estado que organiza e precisa de uma política para materializar aquilo que é acordado ou definido. Nesse percurso, a política surge como um instrumento para organizar as relações de uma nação, isto é, consiste nas medidas tomadas pelos governos para colocar em prática os direitos garantidos aos cidadãos. A política pública pode ser entendida como um conjunto de ações e intenções com os quais os poderes ou instituições públicas respondem às necessidades de diversos grupos sociais. É importante destacar que existem políticas públicas aplicadas a diversas áreas como educação, saúde, moradia, transporte, formação profissional para o trabalho, segurança, lazer, cultura, entre outros. Nesta investigação, especificamente aprofundaremos nas políticas públicas educativas relacionadas a *formação profissional*.

A compreensão da política não ocorre numa única forma ou a partir do que está manifesto em um único Estado. Para além das questões de cada Estado, pois, atualmente a relação interna, externa, nacional e internacional são referenciais no entendimento de como o Estado e suas políticas são planejadas e efetivadas. Para Garcia (2014), as políticas públicas têm sido consideradas no campo educativo como uma relação direta com os processos de globalização e descentralização. Logo, as políticas públicas educacionais atuais representam de certa forma os diálogos e negociações entre as lutas e reivindicações da população e as necessidades do capitalismo e ou de Estado (governo e instituições) globalizadas tendo em vista o modo de produção vigente.

A partir de múltiplos contextos e relações, Mainardes (2006) e alguns outros autores convergem para a ideia de um ciclo ou um processo comum na efetivação das políticas. Para Souza (2006), o ciclo da política pública se processa da seguinte forma.

O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Esta abordagem enfatiza sobretudo a definição de agenda (agenda setting) e pergunta por que algumas questões entram na agenda política, enquanto outras são ignoradas. Algumas vertentes do ciclo da política pública focalizam mais os participantes do processo decisório, e outras, o processo de formulação da política pública. (SOUZA, 2006, p. 29).

Tendo em vista a importância de entender como se constrói uma política, apresenta-se a seguir uma ilustração do ciclo de processamento de uma política.

Figura 1 – Ciclo de elaboração da política pública



Elaborada pela autora

No início do século XXI, passamos por um amplo processo de redefinição das esferas política e social, que se ajustaram às formas de consumo e produção com mobilização de processos para uma educação global, com destaque para intercâmbios e formação partilhada por mais de um país. Desse modo, uma das características da política é essa agenda global que ultrapassa e integra múltiplos interesses locais (DALARRI, 1995). Assim, a oferta educativa é parte da estratégia neoliberal de conquista hegemônica que extrapola o campo da economia e da política, pois as políticas educativas dependem e são resultados do poder dos grupos hegemônicos.

De acordo com Peroni (2006), o processo de reformulação citado deve ser compreendido como uma fase do capitalismo. A partir de 1970, o mundo começou a vivenciar uma crise do modo de produção capitalista, a qual motivou transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva. Estas mudanças se dão tanto na esfera do Estado quanto nas esferas da produção, mercado e principalmente no âmbito ideológico, político e cultural, consequentemente os processos de reformulação produtiva, da globalização e do Neoliberalismo.

Os efeitos da crise do capital proporcionaram excelentes resultados do Fordismo⁹ e do Keynesianismo¹⁰, como um período próspero de acumulação, que suscitou nas décadas de 1970 a 1990 inúmeras mudanças sócio-históricas como, por exemplo, a crise do capitalismo. A crise acarretou transformações no mundo econômico, social e educativo, em uma relação direta entre os projetos educativos desenhados a partir das mudanças e exigências políticas e econômicas, configurando um elemento de consolidação e propulsão de novas mudanças da estrutura social, do sistema econômico e do mundo do trabalho. Nesta perspectiva, Antunes (2000) afirma que tais mudanças se deram de forma tão intensa; que a parcela da sociedade que vive do seu trabalho enfrentou uma crise em dois campos o material e o subjetivo, com mudanças no mundo do trabalho em seus pilares estruturais (política e sindical). Neste contexto, para Gentili e Silva (1995) a educação configura-se como um instrumento eficaz para a manutenção das exigências do modelo neoliberal, pois contempla estratégias econômicas e políticas que consolidam, que preparam ou que projetam mudanças nas estruturas.

A educação e o trabalho dentro da perspectiva neoliberal relacionam-se diretamente. Sendo assim, Corrêa (2000) afirma que a educação desempenhou uma função histórica de mediadora de projetos políticos, os quais podem ser democráticos ou autoritários, includentes ou excludentes, como um espaço no qual se articulam as disputas hegemônicas. Logo, o Neoliberalismo configura-se em uma alternativa teórica, econômica e política que constrói uma ideologia no momento em que é incorporada pela coletividade e pode se tornar uma única leitura de solução para os problemas gerados pelo capital. Isto promove a mudança da visão da educação de sujeito de direito para um privilégio do mercado, passando de um direito social para uma mercadoria ou um produto que deve ser acessado mediante o livre mercado, dando uma ideia de como se caracterizam as reformas neoliberais. Corrêa (2000) afirma que as políticas neoliberais de educação são definidas por organismos internacionais e nacionais, entre estes o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Desta maneira, estas instituições definem o que as nações devem ajustar interna e externamente para se adequar ao processo de globalização. Importante mencionar que desde a década de 1970 o Banco

⁹ Fordismo é um termo que se refere ao modelo de produção em massa de um produto, ou seja, ao sistema das linhas de produção. O Fordismo foi criado pelo norte-americano Henry Ford, em 1914, revolucionando o mercado automobilístico e industrial da época.

¹⁰ É uma teoria econômica que se opõe ao Liberalismo, pois defende a intervenção do Estado no controle da economia nacional, com o intuito de fazer o país atingir o pleno emprego.

Mundial tem ampliado sua participação na esfera educacional, com dois aspectos principais: os recursos financeiros investidos e as orientações que acabam por motivar reformas educativas aderentes aos interesses neoliberais (mercado, modo de produção, educação para o trabalho). Como afirma Frigotto (1998), a função da educação neste cenário é o de “produzir cidadãos que não lutem por seus direitos do e no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, ou seja, evitam as lutas, e fortalecem a ideia de colaborador, que não questionam, que assumam uma postura passiva. Para Corrêa (2000), “[o] padrão mercantil promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranquiliza a consciência uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz” (CORRÊA, 2000, p. 41).

Neste sentido, Mészáros (2005) afirma que o papel da educação é único, uma vez que auxilia tanto para o planejamento de meios efetivos e apropriados para a transformação das condições de reprodução quanto para a materialização de uma mudança gradativa e significativa dos indivíduos, por meio da automudança, sendo esta de forma consciente.

Na mesma linha, considera-se neste estudo a educação como parte de um processo de libertação e transformação, que ocorre no *locus* interno de cada indivíduo e no *locus* externo, podendo ocorrer em uma ordem inversa ou em concomitância. De acordo com Souza (2006), o pressuposto analítico que configurou a organização dos estudos relacionados à política pública é a concepção de que a democracia estável, referindo-se aqui às ações ou não-ações do governo deveriam ser, em primeiro lugar, formuladas cientificamente e, em segundo, analisadas por pesquisadores independentes, enquanto o terceiro se refere ao estudo do mundo público. Souza (2006) destaca representantes do estudo das políticas públicas como conceito; Laswell, Lindblom, Easton (1965), como responsáveis por introduzirem a expressão *policy analysis*, ainda nos anos 30, com o objetivo de mediar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Lindblom (1979) propôs também a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder, considerando as diversas fases do processo. Desta forma, as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Por fim, Easton (1965) indica que as políticas públicas se configuram a partir das demandas dos partidos, mídias e dos grupos representativos e de interesse. Assim,

segundo Souza (2006), a política pública considera a necessidade de propiciar o embate em torno de ideias e interesses. Para o autor, ao centrarem-se nos governos essas definições, obscurecem o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos.

Behring e Boschetti (2009) apresentam de maneira ampliada o surgimento da política pública/social no mundo e posteriormente no Brasil. Quando expõem

com o predomínio desses princípios ferozmente defendidos pelos liberais e assumidos pelo Estado, não é fácil compreender que a resposta dada à questão social no final do século XIX, foi sobre tudo repressiva e apenas incorporou algumas demandas da classe trabalhadora, transformando as reivindicações em leis que estabeleciam melhorias tímidas e parciais nas condições de vida dos trabalhadores, sem atingir, portanto, a questão de cerne social, mas mesmo as reformas sociais do período pós-segunda guerra não terão esse caráter. Neste sentido, as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado Social. Em outras palavras, não existe polarização irreconciliável entre Estado Liberal e Estado Social, ou, de outro modo, não houve ruptura radical entre Estado Liberal predominante no século XIX e o Estado Social capitalista do século XX. Houve sim uma mudança profunda na perspectiva do Estado, que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes assumindo um caráter mais social, com investimento em políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 63)

O surgimento da política pública é marcado por alguns aspectos fundamentais, como o crescimento do movimento operário e o monopólio do capital. Estes dois aspectos estão diretamente ligados à dinâmica econômica vigente à época com influência direta nos aspectos acima citados (MACHADO; VENDRAMINI, 2013). Com efeito, a política pública tem seu surgimento como uma forma de apaziguar os conflitos entre classes sociais e busca atender a necessidades e demandas dos trabalhadores. A importância do Estado relaciona-se a sua função de mediação neste contexto.

O Brasil, como os demais países da América Latina, foi marcado pelos efeitos do capitalismo. É importante resgatar o exposto por Behring e Boschetti (2009) em relação ao processo de colonização do Brasil entre os séculos XVI a XIX, com características inerentes ao processo que configuraram muitos dos países tidos como periféricos. Para Prado Jr. (1987), a acumulação, o colonialismo e o imperialismo são momentos de um sentido geral da formação brasileira e que caracterizam a organização desta sociedade. Então é preciso uma reflexão para entender que desde o início a organização social do país tem sido focada no *locus* externo, buscando resolver demandas do mercado mundial, por vezes deixando de

identificar e operacionalizar as resoluções que precisam de um foco no *locus* interno do país, como educação, saúde, formação, entre outros.

No processo de aprofundamento sobre concepções de política pública, é prudente entender a organização das políticas na abrangência que envolve educação, saúde, trabalho, lazer, assistência social, meio ambiente, cultura, moradia, transporte, entre outros, mesmo que a pesquisa esteja direcionada para âmbito educativo.

Behring e Boschetti (2009) organizam algumas características das políticas sociais no Brasil. A primeira observação é o fato de nossas políticas sociais não acompanharem o mesmo tempo histórico dos países centrais. Eles explicitam também a distância entre as leis escritas e a operacionalização da política, a forte instabilidade dos direitos sociais e, por outro lado, o aumento dos conflitos entre trabalhadores e empresas que esperam do Estado um papel mediador. E, assim, suscita-se a necessidade de discutir a política pública quando a questão é educação.

Behring e Buchetti (2009) também apresentam as múltiplas causas do surgimento das políticas públicas, associadas aos aspectos econômico, cultural, social, político e histórico de um determinado momento histórico, no qual o sistema capitalista opera de alguma forma. No cenário da política educativa atual merecem destaque os projetos ou iniciativas que fomentam o empreendedorismo do jovem e do adulto, que transferem a responsabilidade de gerar seu próprio emprego para o indivíduo.

Saviani (2008) retrata a definição de política educacional numa perspectiva crítica quando afirma que a política educacional é considerada o conjunto de decisões tomadas pelo poder público. Dambros e Mussios (2014) consideram a política como pouco efetiva e ainda complementam apontando que, no Brasil, as políticas educacionais passaram por uma série de reformas com objetivo de resolver o que não deu certo na reforma anterior. Assim, vão se tornando descontinuadas. Identifica-se que há uma perspectiva de começar e recomeçar sem checar o que de fato precisa ser ajustado e é viável para a população.

Para Dambros e Mussio (2014), as reformas das políticas educativas no Brasil dos anos noventa possuem variedade de acepções, diferentes de mudança ou inovação. Em realidade, apresentaram-se como parte do processo de legitimação e formalização, em determinada tentativa de reestruturar o fazer proposto pelo Estado. Já Almeida Júnior (2011) discute como o estado, na tentativa de controle do espaço educativo e baseado no modo capitalista, implementa nas instituições educacionais mecanismos que valorizam a

produtividade e o modelo de produção industrial como, por exemplo, o sistema de gestão integrada, os indicadores de gestão, as metas de quantidade de alunos aprovados, etc. Por outro lado, não é possível negar a existências de lutas e manifestações populares que buscaram perspectivas de formação integral de estudantes críticos e comprometidos com princípios da ética e cidadania.

Em suma, as categorias estruturais para a pesquisa na primeira sessão não podem ser entendidas ou mesmo concebidas distanciadas do conceito de Estado e de política em discussão. Assim, as categorias são parte do contexto da política, com seu caráter educativo e social, organizando-se na educação escolar formal. Nesta linha, a *vocação*, a *orientação profissional* e a *formação profissional* mostram sua relação com o processo político, pois são parte do Estado e da política pública, tendo em vista o funcionamento do capitalismo e suas demandas (modo de produção, geração de lucro) e as demandas e as necessidades emancipatórias da população inseridas no processo de lutas democráticas.

A formação profissional na escola

Em se tratando de *formação profissional* e política pública podemos descrever nesta pesquisa duas tipologias, as tidas como formuladas e as manifestas no interior da organização escolar. A primeira configura-se como um processo mais abrangente e comporta em sua estrutura a educação profissional. No texto dissertativo, o termo é reconhecido no que formalmente se organizou como educação profissional por diversos autores. As políticas manifestas correspondem ao conjunto de processos e práticas existentes no cotidiano escolar que, de maneira intencional e planejada, buscam dar suporte ao estudante em seus percursos de *formação profissional*, sem que necessariamente estejam oficializados na organização política do próprio Estado.

As duas tipologias evidenciadas são parte de uma sociedade que torna a Educação Básica cada vez mais aderente ao mercado, ou seja, preparar o estudante para o mercado. Nesta linha, Lima (2006) discute a questão de inclusão que disciplinas e abordagens dentro do ambiente escolar centradas no mercado, “[n]ão surpreende, por isso, que conceitos como os de empregabilidade, empreendedorismo, competências para competir, entre outros, ganhem protagonismo, não apenas nos discursos políticos, mas também nos discursos pedagógicos *stricto sensu*” (LIMA, 2006, p. 246).

Nogueira aborda o assunto da educação profissional afirmando que,

a educação profissional abrangia três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O nível básico era independente do processo de escolarização, portanto estava relacionado a uma modalidade de educação não formal. O nível técnico objetivava a habilitação profissional, a ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, entretanto, com organização curricular própria e independente deste. O nível tecnológico estava relacionado aos cursos de nível superior da área tecnológica. (2016, p. 46)

O Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) faz previsão para que a educação profissional possa ocorrer de maneira paralela ao Ensino Médio. Neste sentido, Nogueira (2016) salienta que as políticas educacionais centradas na educação profissional sofreram alterações, tendo em vista a revogação do decreto 2.208 (LBD, 2017) e a publicação do Decreto no 5.154 (BRASIL, 2004a.), que permite a integração do Ensino Médio e o Ensino Profissional. Para Nogueira (2016), as mudanças promoveram o ajuste das instituições que ofereciam Ensino Profissional e tecnológico para incorporarem o ensino integrado¹¹ com os cursos técnicos e profissionais.

Nas últimas décadas, verifica-se um movimento para a elaboração de leis que expressem o pensamento desenvolvimentista construído a partir do modelo e das diretrizes capitalistas. Sendo assim, a autora discute

[o] primeiro texto legal, ao alterar a LDBEN/1996 e regulamentar a emenda constitucional no 59 (BRASIL, 2009), confirma a ampliação do dever do Estado com a Educação, que deixa de ser restrita ao ensino fundamental e passa a ser definida pela idade dos estudantes de quatro a dezessete anos. Sem dúvida consiste em uma ação política progressiva para o processo de universalização da Educação Básica. Entretanto, o aspecto regressivo consiste no não atendimento da creche (crianças de 0 a 3 anos), primeira etapa da Educação Básica. Entende-se que o Estado deixa, para aqueles que podem pagar, mais uma oportunidade de mercantilização da educação. O segundo texto legal legitima a política governamental para a educação profissional tecida a partir de 2007 e que consiste na vinculação explícita da oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico. Essa vinculação implica a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições são a

¹¹ O Ensino técnico integrado se organiza com dois componentes principais o componente curricular do Ensino Médio e o componente curricular do curso técnico (sendo acrescentadas 4 horas) desta forma, tornam-se integrado. Conforme Inciso I do Art. 36-C da LDB: Lei nº 9.394/1996, a qual afirma que a educação deverá integrar o estudante ao contexto social e do trabalho.

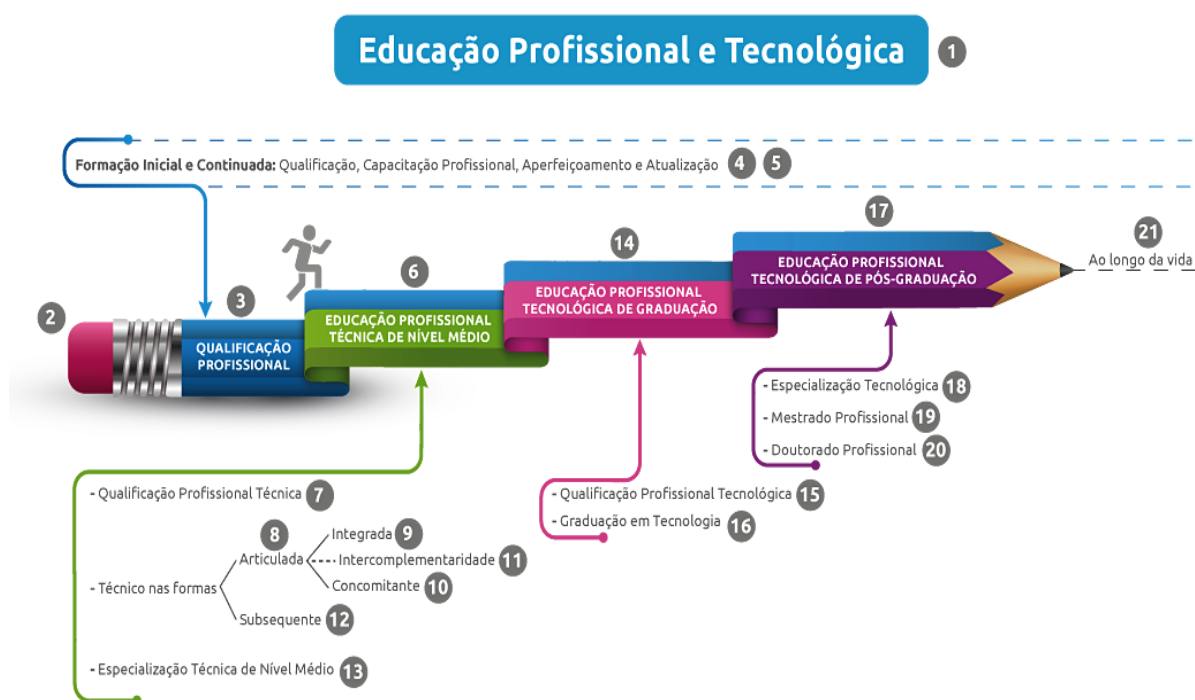
expressão maior da nova economia política da educação profissional. (NOGUEIRA, 2016, p. 51).

Considerando a relevância da obra, ousamos citar novamente Nogueira (2016), pois a discussão sobre Educação profissional, a articulação com tecnologia, desenvolvimento regional e arranjos produtivos é parte de um momento em que o governo brasileiro assume um novo projeto para a educação profissional a partir da segunda metade da década de 2000: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para a autora o projeto emerge sob o contexto da retomada das discussões do ensino médio integrado, possível a partir da revogação do Decreto 2.208 (BRASIL, 1997) pelo Decreto 5.154 (BRASIL, 2004a).

Neste sentido, o Brasil tem buscado uma adequação ao sistema globalizado de educação e direcionado suas estratégias para a educação profissional, fazendo as mudanças necessárias para que isto ocorra.

No campo da política formulada, a educação profissional e tecnológica pode ser visualizada a partir de um percurso presente e associado a partir do ensino fundamental, como vemos no fluxograma abaixo.

Figura 2 – Fundamento Legal e Normativo da Educação e Tecnologia



Extraída do portal do MEC (2018)

A figura acima mostra como se organizam legalmente o processo de educação profissional e tecnológica. A qualificação profissional corresponde aos cursos sem carga horária preestabelecida, com características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, com algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda. A educação profissional técnica é paralela ou posterior ao Ensino Médio, enquanto a educação tecnológica corresponde a um curso de graduação. A figura também demonstra que a educação profissional e tecnológica também ocorre como um curso de pós-graduação.

Nos últimos anos, o conjunto de políticas formuladas se apresenta em instituições próprias para a oferta da educação técnica e tecnológica. A Resolução CEB 06/12 estabelece as formas, possibilidades e espaços para a oferta.

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A resolução apresenta o Ensino Médio como um espaço de preparação para o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a política formulada tende a influenciar a escolha de um curso técnico como um caminho mais curto para iniciar a vida profissional. Uma supervalorização da política formulada pode colocar em segundo plano outras propostas que visualizem na educação o desenvolvimento integral e social do estudante, com o interesse em formar cidadãos críticos e não apenas trabalhadores ou mão-de-obra. Para melhor definição e contextualização legal dos conceitos, apresentamos os quadros abaixo, que sintetizam a

configuração da educação profissional e tecnológica.

Quadro 4 – Configuração da Educação Profissional e Tecnológica

	Modalidade	Características	Carga Horária
Educação Profissional	Articulada com o Ensino Médio, integrada em instituições de Ensino distintas	Projeto Pedagógico unificado	3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais
	Articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Com projeto pedagógico unificado	Mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio
	Subsequente e articulada concomitante (onde ocorre=	Sem projeto pedagógico unificado	Mínima de 800, 1.000 ou 1.200

Elaborado pela autora

Quadro 5 – Base legal da educação profissional e tecnológica

Lei	
Qualificação profissional	Inciso I do §2º do Art. 39 e Art. 42 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso I do Art. 1º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; Parágrafo Único do Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012.
	Inciso I do §2º do Art. 39 e Art. 42 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso I do Art. 1º e § 1º do Art. 3º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014.
	Inciso I do §2º do Art. 39 e Art. 42 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Art. 3º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014 e Art. 25 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, definida com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Lei	
Educação profissional técnica de nível médio	<p>Artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, bem como Inciso II do §2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014 e inciso V do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017.</p> <p>Parágrafo Único do Art. 36-D e § 1º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso II do § 6º do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017; Art. 30 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, definida com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.</p> <p>Parágrafo Único do Art. 36-A, Inciso I do Art. 36-B, Artigos 36-C e 36-D, bem como Inciso II do §2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; Inciso V do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017 e Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, e seu Parecer CNE/CEB nº 11/2012.</p> <p>Inciso I do Art. 36-C da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso I do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; Inciso V do Art. 36 e § 3º do mesmo artigo da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017; e alínea “a” do Inciso I do Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.</p> <p>Inciso II do Art. 36-C da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; § 8º do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017; Inciso II do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014 e Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.</p> <p>Alínea “c” do Inciso II do Art. 36-C da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Alínea “c” do Inciso II do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Parecer CNE/CEB nº 12/2011.</p> <p>Inciso II do Art. 36-B da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso II do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; e Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, definida com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.</p> <p>Art. 24 e Art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.</p>
Educação profissional tecnológica de graduação	<p>Inciso III do § 2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso II do Art. 44 da Lei nº 9.394/1996; Art. 5º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; e Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 03/2002, definida com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.</p> <p>Inciso III do § 2º e § 1º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Artigos 5º e 6º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; e Art. 5º e seus parágrafos da Resolução CNE/CP nº 03/2002, definida com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.</p> <p>Inciso III do § 2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso II do Art. 44 da Lei nº 9.394/1996; Artigos 5º e 7º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; e Art. 4º e seus parágrafos, bem como artigos 6º a 10 da Resolução CNE/CP nº 03/2002, definida com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.</p>

Lei	
Educação profissional tecnológica de pós-graduação	<p>Inciso III do § 2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso III do Art. 44 da Lei nº 9.394/1996; Art. 5º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; e inciso V do Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 03/2002, definida com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.</p> <p>Inciso III do § 2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008 Inciso III do Art. 44 da Lei nº 9.394/1996; Inciso V do Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 03/2002, definida com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002 e Resolução CNE/CES nº 01/2007, que define normas para a pós-graduação lato sensu.</p> <p>Inciso III do § 2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso III do Art. 44 da Lei nº 9.394/1996; Portaria Capes nº 131, de 28/06/2002 e Resolução CNE/CES nº 01/2001, com sua redação alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.</p> <p>Inciso III do § 2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso III do Art. 44 da Lei nº 9.394/1996; Portaria Capes nº 389, de 23 de março de 2017.</p> <p>Art. 205 da Constituição Federal, bem como Art. 2º e Inciso II do Art. 35 da LDB: Lei nº 9.394/1996, e Art. 39 da mesma LDB, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008.</p>

Elaborada a partir dos dados disponíveis no site do MEC, 2018.

A apresentação das diretrizes da formação profissional e demais aspectos elencados servem de base para compreensão da política manifesta no interior da organização escolar, na perspectiva de evidenciar e discutir os aspectos referentes na base legal a partir do contexto políticas públicas formuladas.

SEÇÃO III

A FORMARÇÃO E A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS AOS ESPAÇOS E PERCALÇOS ENCONTRADOS

Nesta terceira seção, o aspecto central erigido apresenta-se em quatro dimensões. A primeira refere-se aos procedimentos metodológicos escolhidos e o formato que assume a seção. A segunda trata o próprio *locus* da pesquisa (a escola), escolhido como matéria central, isto é, a escola como espaço que ofereceu a dinâmica que a investigação se propunha a estudar. A terceira refere-se aos percalços durante a pesquisa de campo, ligados à incidência das categorias conceituais propostas (*vocação, orientação profissional e formação profissional*), tendo em vista a tipologia da política pública (formulada ou manifesta) no Estado do Amazonas e, especificamente, no interior da escola.

Esta seção foi construída com base no processamento dos conceitos das categorias principais, tendo como matéria essencial os dados coletados durante o andamento da pesquisa de campo desde o início do percurso investigativo. Serão destaque os achados e as evidências advindas do Grupo Focal (GF), entrevistas realizadas com representantes dos órgãos pertinentes, diário de campo e demais registros. Para todos esses elementos e dados resultantes aplicaram-se princípios da ciência aberta, os quais são um destaque especial nesta terceira sessão.

Caminhos percorridos

O caminho adotado diferencia-se das seções anteriores ao incorporar novas fontes de dados com um aspecto diferencial na utilização de dados que ultrapassam a pesquisa bibliográfica e incorporam dados referenciados e públicos fornecidos pelos entrevistados e instituições que foram acionadas.

Com relação à opção pelos princípios da ciência aberta, este se efetiva no processo de abertura de dados que se configurou como forma de tratamento de dados de fontes primárias oriundas das coletas durante o GF. Assim, identificou-se na ciência aberta uma ferramenta para tornar os dados públicos sem ferir os princípios éticos e metodológicos que lhes são inerentes. Com a tomada de informações a partir das orientações periódicas no mestrado, houve a realização do curso chamado “O que é ciência aberta?” oferecido pela fundação

Fiocruz na modalidade EAD, que ofereceu suporte e esclarecimento ao processamento e organização dos dados. Neste sentido, foi uma decisão desafiadora, visto que, conforme os profissionais que representaram o suporte no interior da biblioteca da UFAM e as tratativas feitas pelo sistema da biblioteca e por e-mail, essa é a primeira iniciativa de tornar públicos os dados que fazem parte de uma pesquisa, seguindo os princípios da ciência aberta, em toda Universidade. A ciência aberta é definida por Foster (2018) como a prática da ciência de uma forma que outros podem colaborar, na qual os dados de pesquisa, as notas de laboratório e outros processos de pesquisa podem estar disponíveis livremente, em condições que permitem a reutilização, a redistribuição, a reprodução da pesquisa, dos dados e dos métodos subjacentes. A ciência aberta fundamenta-se em três dimensões: ser gratuita, transparente e acessível.

Especificamente no percurso de construção da pesquisa, optou-se por tornarem públicos os dados referentes aos seguintes procedimentos: registro de GF, o diário de campo e o questionário respondido por responsáveis dos estudantes. Neste contexto, os dados publicados no repositório da UFAM são do nível básico, tendo em vista que os dados são compostos por arquivos no formato PDF. De acordo com *Open Definition* (2018), existem cinco níveis de dados abertos, do menos aberto ao mais aberto, conforme podemos observar abaixo.

Quadro 6 - Níveis de dados abertos

NÍVEL	DESCRIÇÃO
★	O nível mais básico – para serem considerados dados abertos, estes devem estar disponíveis na internet sob uma licença aberta (independentemente do formato).
★★	No segundo nível, os dados devem ser estruturados e legíveis por máquina (por exemplo, um arquivo de excel em vez da imagem digitalizada da tabela).
★★★	No terceiro nível, para além de legíveis por máquina, devem ser usados formatos não-proprietários (ex. CSV em vez de excel).
★★★★	Adicionalmente, devem ser usados formatos abertos do W3C (RDF e SPARQL) para identificar os dados, para que outros possam referenciá-los.
★★★★★	Todas as opções acima e ainda vincular seus dados aos dados de outras pessoas para fornecer contexto.

Quadro elaborado a partir dos dados do OPEN DATA 05 níveis de abertura de dados

A opção em disponibilizar os dados também envolve outras questões que ultrapassam a simples possibilidade de acesso aos demais pesquisadores. Desse modo, foi necessário estruturar o conjunto de informações existentes no diário de campo e o registro do Grupo

Focal para que também atendessem os princípios da ciência aberta. De modo condensado, o diário de campo organizou-se em três áreas, sendo estas: a abertura de campo, o viver a escola e, finalmente, o viver a comunidade. Essa estrutura foi necessária para organizar informações e facilitar o acesso aos dados existentes nesse instrumento. Assim, Henning et. al (2019) em consonância com a ciência aberta FAIR, do inglês – *Findable, Accessible, Interoperable and Reusable* –, foi necessário considerar os seguintes princípios:

Quadro 7 Princípios da Ciência Aberta

FINDABLE (LOCALIZÁVEIS)	O primeiro passo para tornar seus dados reutilizáveis é garantir que eles possam ser encontrados tanto por seres humanos quanto por máquinas.
ACESSÍVEIS	Depois que alguém encontrar seus dados, eles precisam saber como podem acessá-los. Isso pode incluir passar por um processo de autorização e / ou autenticação.
INTEROPERÁVEIS	Para tornar seus dados reutilizáveis, você deve garantir que eles possam ser integrados a outros dados e que eles possam ser utilizados por aplicativos ou fluxos de trabalho para análise, armazenamento e processamento.
REUTILIZÁVEIS	Para maximizar a potencial reutilização de seus dados, verifique se eles – e seus metadados relacionados – estão bem descritos para que possam ser replicados e / ou combinados em diferentes configurações.

Quadro elaborado a partir dos dados disponíveis no trabalho de Henning et. al (2019)

Tendo em vista os princípios de dados FAIR, conforme explicitado acima, os dados foram tratados e organizados prezando pelos princípios da ciência aberta, para o depósito no repositório da UFAM. Como parte das técnicas metodológicas adotadas, importa também destacar o uso do *software NVivo*¹² para a categorização dos dados e suporte de análise. A estes elementos também adensamos o caderno de orientação que serviu como fonte de consulta durante toda a produção da dissertação.

¹² *NVivo* é um *software* que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Projetado para ajudar a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo *web*. O *NVivo* disponibiliza um local para organizar e gerir o material de forma que se possa encontrar informações nos dados com ferramentas que permitem consultas aos dados de modo mais eficiente.

Caderno de orientação mostrou-se durante a escrita da dissertação uma excelente fonte de pesquisa em relação a como poderiam ser organizados, tópicos, temas, assuntos e até como estímulo para a revisão constante da produção da pesquisa em relação aos primeiros compromissos assumidos. A cada encontro de orientação, constavam registros (providências, demandas e resoluções) inerentes à relação orientador-orientando.

A abertura de campo ocorreu inicialmente no contato com a escola, na pessoa da gestora educacional/diretora, para verificar as possibilidades de consentimento à participação na pesquisa. Na oportunidade foi realizada uma reunião presencial em dezembro de 2017, com o objetivo de realizar a abertura de campo¹³ de pesquisa, apresentar o projeto, objetivos etc.. Em seguida, houve uma conversa com a pedagoga, profissional esta essencial para o processo decorrer da melhor forma. Neste sentido, em janeiro de 2018 e após as diretrizes definidas em encontros recorrentes com a direção e a pedagoga da escola, associadas aos direcionamentos no processo de orientação, houve a realização dos encontros do GF, técnica esta adotada para uma das fases de coleta de dados. O registro do grupo focal ocorreu durante cada encontro e após a transcrição e validação passou pelo processo de publicação, seguindo os parâmetros da ciência aberta, tornado público mediante o repositório digital da UFAM.

Desta forma, inicia-se o trabalho de imersão no ambiente escolar: reuniões com as turmas do terceiro ano do Ensino Médio do horário vespertino (mediante informe da direção sobre a existência de doze turmas desta série), com uma média de 50 alunos por turma, sendo quatro delas em cada um dos três turnos. O turno vespertino foi uma sugestão da escola, pois era o turno em que havia maior possibilidade de suporte do grupo da gestão escolar no desenvolvimento da pesquisa.

Este trabalho de coleta de dados configurou-se em três principais aspectos. O pensar como seria realizado o GF; o agir, a realização propriamente dita; e o repensar, fase esta que exigiu ajustes diversos daquilo que foi inicialmente definido. Na fase do pensar, entenda-se, aqui, o planejamento. Definiu-se que seriam contemplados na pesquisa todos os alunos do terceiro ano do Ensino Médio do turno vespertino. Já na fase do agir, entendida aqui como o momento da realização do teste piloto, constatou-se que não seria possível abranger todas as turmas na pesquisa. Então tornou-se necessária a fase do repensar o procedimento para coleta

¹³ A abertura de campo de pesquisa é entendida aqui como o primeiro contato realizado com a gestora da escola pesquisada.

e, assim, definiu-se que seria colocado durante a apresentação da pesquisa o convite aos sujeitos que apresentassem interesse e se sentissem à vontade para participação e contribuição do estudo, alcançando, um número menor que o inicialmente contemplado.

O processo de sensibilização e apresentação da pesquisa contou com reuniões com os representantes de turma buscando entender a realidade e o perfil de cada turma. Neste processo de sensibilização, surgiu a oportunidade de participação em uma reunião de pais e mestres, oportunidade rica para entender como ocorre o processo de comunicação entre escola-família do Ensino Médio (MOYA, 2019).

Tendo em vista a busca por informações e dados referentes ao entendimento de como se processam as escolhas dos cursos universitários para a formação profissional pelos estudantes finalistas Ensino Médio, utilizou-se como técnica de coleta o grupo focal (GF). Ele foi realizado com os sujeitos partícipes da pesquisa, tais como membros da gestão escolar, estudantes, professores e responsáveis. Esta técnica é definida por Martin e Gaskell (2002), como uma conversação continuada menos estruturada da observação participante, na qual a ênfase é mais em absorver informações sobre o local e a população, as crenças, os valores, a cultura, etc., desta forma, objetivando entender e captar as diferentes percepções envolvidas por cada participante.

O grupo focal (GF) foi desenvolvido a partir de um cronograma contendo pelo menos quatro encontros agendados em um dia da semana, com duração média de duas horas. Em cada encontro foi abordada uma temática predefinida. Assim, as temáticas propostas foram as seguintes: a primeira, entendendo e discutindo o papel dos responsáveis no processo de orientação da escolha do curso universitário para a formação profissional dos filhos, explorando as percepções de responsáveis, estudantes e professores; a segunda discutiu a questão da escola, as ações que têm sido planejadas e, de fato, desenvolvidas como parte de suas atribuições formativas no processo de escolha da universidade e dos cursos para a formação profissional; a terceira temática abordou “o estudante e suas demandas”; e, finalmente, a quarta temática, voltada para o mercado de trabalho na região amazônica, encerrou o processo de realização do GF.

Os encontros contaram com profissionais de instituições educativas, que, na condição de convidados, trouxeram informações e conhecimentos básicos para conduzir as discussões e apoiar a condução do debate. Estes profissionais foram psicólogos, professores da escola, estudantes, entre outros.

A realização do grupo focal (GF) atendeu alguns preceitos metodológicos considerados fundamentais na área da educação e da pesquisa qualitativa. Assim, a técnica favorece o contexto no qual não se impõe a necessidade de definição de uma amostra, tendo em vista que não estamos centrando o estudo em uma visão estatística ou quantitativa. No caso da opção pelo GF, ficou assegurada a livre adesão dos sujeitos sem a necessidade de especificarmos um limite quantitativo. Contudo, o processo de abertura de campo foi cuidadoso no sentido de assegurar a representatividade de pelo menos um sujeito de cada segmento, sem os quais a realização da atividade ficaria inviabilizada. Assim, o GF foi formado pelos sujeitos que desejaram participar de uma discussão, que teve como foco diversas possibilidades da fundamentação do profissional e a troca de experiência. Ao mesmo tempo, a prática do GF desdobrou-se como um elemento relevante para pesquisa, mas também para a organização escolar, e mostrou-se como uma oportunidade e um contributo para a reflexão do processo de orientação para escolha do curso universitário para a formação profissional para as turmas finalistas de 2018.

A pesquisa envolveu a participação voluntária da equipe de gestão da escola, professores, responsáveis e estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Estes foram convidados a participar do estudo mediante a anuência ao termo de aceite livre e esclarecido, além do termo de assentimento. Tais atitudes são recomendadas aos estudos com seres humanos, como prevê a Resolução a Resolução 510 de 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

É importante destacar que foram definidos três critérios fundamentais de participação na pesquisa dentro da população de estudantes do terceiro ano da escola. No primeiro, o estudante deveria possuir entre 17 e 18 anos, mantendo o foco desta forma nos estudantes que, de fato, estão passando pelo processo de escolha de um curso universitário para a formação profissional. No segundo, eram necessários estudantes morassem nas proximidades da escola. E o terceiro exigia que tivessem disponibilidade para participar dos encontros propostos no grupo focal no horário vespertino. Não foram admitidas participações fora dos critérios estabelecidos, pois isso modificaria o estabelecido no projeto previamente aprovado pelo CEP (Comité de Ética e Pesquisa) em obediência à resolução 466/12, a qual defende uma visão do indivíduo e das coletividades e referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros. Isso visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (Resolução, 466/12, 2012).

Como dito, parte dos dados foram analisados e gerenciados no sistema de banco de dados *NVivo*, sistema em que foram realizados os registros e as categorizações referentes à pesquisa. Desse modo, o estudo teve como base de análise as leituras, os documentos oficiais, os dados públicos, os diários de observação de campo, entre outros. Seguidamente foram elaboradas categorizações que permitiram evidenciar a análise dos dados coletados, em um movimento que, segundo Garcia e Estêvão (2016), tipifica-se como categorização mista ou composta, visto que não são previamente estabelecidas, tão pouco negam ou se efetivam exclusivamente no campo cotidiano, no qual se processa o estudo.

Os dados obtidos a partir das técnicas apresentadas foram ordenados e analisados a partir da “Análise Interpretativa”, em que interpretar, segundo Severino, “é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor” (2002, p. 56).

Como explicitado no início da dissertação, não fizemos a opção por uma seção específica da metodologia. No nosso caso, o próprio percurso metodológico se configura como resultado, pois reuniu experiências importantes, como o caso da ciência aberta, o uso de um *software* e a presença do caderno de orientação. Desse modo, como parte do caminho, encontramos em todas as etapas respostas aos questionamentos iniciais, mas tornaram-se fortes e evidentes no processo da análise e comparação das categorias definidas previamente e os registros colocados disponíveis pela adoção dos princípios da ciência aberta. Assim, a análise realizada com o suporte da categorização do *NVivo* apresenta no interior da categoria de *orientação profissional* uma frequência importante representada pela orientação escolar, que ocorre pela evidência de atuação e verbalização dos participantes a respeito da subcategoria de orientação escolar, manifesta de forma espontânea na fala dos professores, sem caráter estrutural ou sistemático no interior da escola ou da política educativa.

No mesmo processo, verificam-se a frequência das categorias predefinidas como *vocação*, *orientação profissional* e *formação profissional*, porém, surgem também dados que se mostraram importantes para serem discutidos. Assim, encontramos a vocação como chamado interno e a vocação entendida como realização pessoal. Quanto à *orientação profissional*, emerge uma subcategoria, que é a orientação familiar, indicando com isto que, mesmo informalmente, existe uma orientação/influência do ambiente familiar na escolha do curso universitário. Outra subcategoria está relacionada às ações desenvolvidas, mesmo que

não estruturadas nem planejadas dentro do ambiente escolar, mas que estão presentes na atitude de alguns professores que os orientam nas formas que lhes são possíveis. E, por fim, a orientação centrada no mercado de trabalho, para a qual se registra a preocupação dos pais, da escola e do próprio estudante.

Na mesma linha encontramos a categoria *formação profissional*, sendo identificadas três subcategorias: a primeira é centrada na preocupação com uma formação integral de teor mais crítico, social e focada no mercado. Durante as conversas com estudantes e professores no Grupo Focal, evidenciou-se a preocupação em ambos com uma formação centrada na necessidade do mercado. Ao mesmo tempo, salientou-se o conflito vivido pelo estudante em escolher o que lhe permitirá um retorno financeiro rápido. Nesse último ponto, alguns estudantes comentaram que pensavam em fazer um curso técnico para poder trabalhar e, assim, pagar um curso desejado numa faculdade particular.

Durante a análise dos dados surgiram novas categorias e subcategorias como: escolha de cursos elitizados e não elitizados, medo do fracasso, expectativa da família e políticas públicas. A subcategoria cursos elitizados e não elitizados emergiu de forma recorrente desde o primeiro encontro do Grupo Focal, como indicação das diretrizes ou políticas materializadas em relação à escolha do curso universitário.

O medo do fracasso e a expectativa da família, embora se organizem em subcategorias didaticamente separadas, são parte integrante de uma macrodiscussão, inclusive tema de um dos encontros do Grupo Focal, ou seja, o estudante e suas demandas. Nesse caso específico, referem-se a medos, conflitos e angústias vivenciadas pelo estudante que precisa escolher o curso que poderá futuramente definir seu projeto de vida profissional.

Uma questão fulcral foi a pouca clareza em relação às políticas públicas direcionadas para orientação profissional. Tanto os professores quanto os estudantes participantes do Grupo Focal reconhecem a necessidade de uma política formal para este quesito percebem também que atualmente existem ações isoladas sem continuidade nem critérios definidos, pois cada instituição define como fazer ou não. Assim, quando o tema da pesquisa fora mencionado junto aos responsáveis pelo sistema educativo, havia uma imediata vinculação e confusão com os cursos profissionalizantes, indicando em documentos recebidos a inexistência de políticas pensadas no interior do Ministério da Educação e na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

Em relação ao descrito anteriormente, importa considerar que, durante a fase inicial do

percurso investigativo, com o intuito de identificar políticas educativas voltadas para a orientação profissional – especificamente a preparação para a escolha de um curso universitário –, foi realizada a solicitação de informações pelo sistema eletrônico de acesso à informação do cidadão (*E-sic*), direcionada ao Ministério de Educação – MEC, indagando sobre as políticas educativas existentes mediante protocolo de solicitação 23480013358201707. E, em resposta, foi informado:

Em atenção à solicitação de Vossa Senhoria informamos que o Ministério da Educação não tem ações específicas voltadas à orientação vocacional dos estudantes, mas é uma dimensão que pode e poderá estar presente nos currículos escolares, principalmente neste momento, com a reforma do ensino médio aprovada por meio da Lei 13415/2017. Para levantamento da existência de programas com foco na temática sugerimos que entre em contato diretamente com as Coordenações de Ensino Médio das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital. (MEC, 2017, p. 6).

Uma vez verificada esta informação na esfera nacional, também se buscou no espaço estadual, conforme proposta de investigação e, neste contexto, realizaram-se os primeiros contatos com a SEDUC – AM para tomar conhecimento das ações que de fato existem no estado do Amazonas. Sendo assim, mediante solicitação (memorando 041/2017 de 07/2017), foi informado pela gerência do órgão que até dezembro de 2016 existia uma parceria entre a SEDUC-AM e o MEC, a qual permitiria que esta orientação fosse realizada mediante o projeto chamado Mediotec, envolvendo instituições públicas de formação técnica e outras instituições particulares a exercer a atividade de orientação. Porém, percebe-se neste quesito uma confusão de conceitos, pois o termo orientação profissional está sendo confundido com formação profissional (entendida pelos respondentes como formação técnica).

A discussão das categorias anteriormente exposta foi erigida a partir do exercício de mapeamento de categorias pelo *NVivo*, experiência que se materializa no quadro de categorias:

Quadro 8- Identificação de categorias de análises

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
VOCAÇÃO	Chamado interno	2
	Realização pessoal	4
ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	Orientação familiar	6
	Orientação escolar	6

	Orientação do Mercado	4
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Integral	1
	Social	1
	Mercado	4
	Escolha de cursos elitizados e não elitizados	8
Categorias emergentes	Medo do fracasso	3
	Expectativa da família	1
	Políticas públicas	4

Quadro elaborado pela autora da dissertação a partir dos dados coletados no GF

Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise Interpretativa, buscando relacionar as ideias do autor no conjunto da cultura daquela área, sendo social, política, histórica, cultural, pedagógica, etc., com as posições de outros autores que eventualmente o influenciaram ou foram por ele influenciados. Buscamos uma compreensão do pensamento exposto no texto, considerando que muitas vezes as posições não são claramente expressas. Em outros momentos, estabelecemos uma aproximação e uma associação das ideias expostas no texto com outras semelhantes, mesmo que tenham recebido outra abordagem, fazendo uma comparação com temáticas afins por meio de vários enfoques e colocações do autor.

A escola como espaço educativo e de centralidade da pesquisa em educação

A concepção de escola escolhida para dissertação compõe a visão de instituição que detém papéis significativos na sociedade. Para Lima (1997), o desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, vem carregada de uma história cheia de significados, mas a escola dos dias atuais é muitas vezes definida como um empreendimento humano, sendo assim constituído por componentes histórico, político e cultural marcados pela preocupação normativa e de processos aparentemente definitivos. Para o autor, a escola enquanto estabelecimento de ensino está situada em um determinado espaço geográfico, com um nome que a distingue das outras organizações e até com uma arquitetura particularmente tipificada. A escola a que Lima (1997) se refere é a instituição que tem sua função social clara, assim como o processo de ensino e aprendizagem que nela estão inseridos. É nesse contexto que se entendeu a importância da escola como *locus* de pesquisa em educação.

A escola nesta investigação mostrou-se um aspecto determinante, pois a proposta de pesquisa era identificar traços e desenhos de como que se processa a escolha de um curso universitário dentro do ambiente educacional. Sendo assim, tornou-se essencial o viver a escola, ou seja, viver além, da política formalizada. Era preciso viver a política manifesta, existente no cotidiano do ambiente da escola.

A instituição materializada no estudo é uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Manaus, escolhida a partir dos critérios previamente estabelecidos como: escola com projeto pedagógico definido, exclusivamente com a oferta do Ensino Médio, com políticas ou ações associadas a universidade e com a maior quantidade de ingressos (PSC¹⁴ e ENEM¹⁵) na Universidade Federal do Amazonas. Assim, a definição da escola consolidou-se com a consulta formal pelo sistema eletrônico de acesso à informação do cidadão (E-sic), pelo qual a universidade disponibilizou a relação das três escolas públicas como maior aprovação nos seus sistemas de acesso. Assim, o quadro abaixo demonstra os resultados da escola nos últimos três anos.

Quadro 9 - Desempenho da escola no ENEM

ANO	RESULTADO EM PONTOS
2018	487,50
2017	507,01
2016	489,60

Quadro elaborado a partir de dados do MEC, 2019

Desse modo, a escolha da escola atendeu aos critérios definidos e ainda acrescentou dois outros importantes pontos, pois possuiu uma ação diferenciada em relação à prática escolar, como é o caso do Ensino Médio Inovador e não esteve localizada nas áreas centrais de Manaus, onde popularmente se reconhecem as escolas de excelência, como no caso do Instituto de Educação e do Colégio Brasileiro.

¹⁴ O PSC é a forma de ingresso na Universidade Federal do Amazonas, criado pela Resolução 18/98, do Conselho de Ensino e Pesquisa (Consep). A seleção é feita em uma avaliação seriada e contínua nas três séries do Ensino Médio. Quarenta por cento das vagas dos cursos da UFAM são reservadas para o PSC, sem caráter adicional, que serão preenchidas pelos candidatos selecionados, os quais ingressarão, assim, sem necessidade de vestibular. (UFAM, 2019).

¹⁵ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (MEC, 2018).

A escola na qual ocorreu a pesquisa será tratada a partir de quatro dimensões. Física, social, pedagógica e interinstitucional. No que se refere à dimensão física da escola *locus* da pesquisa, Escola Estadual Comendador João Bosco Ramos de Lima é uma instituição da Rede Estadual de Ensino, mantida pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), criada por decreto governamental em 1981, como Escola de Ensino Médio Senador João Bosco Ramos de Lima. Funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Atualmente oferece apenas os três anos do Ensino Médio ditos usualmente como regular, com ingresso dos estudantes realizado mediante matrícula estabelecida previamente pelo calendário anual da SEDUC. Sua estrutura física é ampla, planejada, arejada, com espaços e salas adequadas para a realização das aulas e demais atividades.

Com relação à estrutura física ou ao espaço escolar, importa considerar que é o conjunto de materialidades que compõem os diversos cenários visitados e utilizados por educadores e estudantes e demais atores envolvidos. Sendo assim, a palavra espaço configura-se com um sentido, tangível, pois corresponde a uma estrutura adequada, referente às experiências construídas e vividas, sendo um espaço de consciência onde se realizam as atividades de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2008)

Segundo Bernstein (1990) o espaço da escola, principalmente a forma como se organizam suas instalações físicas e prediais, tem relação direta com a maneira como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e controladas. Desta forma, a estrutura física da escola e sua configuração são aspectos importantes para o processo de aprendizagem. Nesta mesma linha, Taylor & Vlastos (1983) consideram o espaço escolar como uma vibrante interação de estudante, professor, currículo, ambiente, família e comunidade, podendo assim ser percebido como um ecossistema (de aprendizagem). Isto é, se o espaço físico delimita o mundo, o sistema escolar e sua organização revelam a sociedade.

Quanto à dimensão social, a escola pode ser entendida a partir do perfil de seus alunos e da sua localização. Nos dois aspectos, é considerada uma escola situada em área periférica da cidade de Manaus. A escola é relativamente nova e sem uma identificação histórica que lhe vincule ao patamar das chamadas escolas tradicionais em relação aos resultados nos processos seletivos para ingresso às universidades públicas. Neste sentido, Falcão (2014) delineou uma diferenciação em relação à nomenclatura de escola de bairro e escola de centro. A autora desenha o contexto da escola que está se pesquisando. Implicando também em diferenças de âmbito mais abrangente.

esse modo de nomear as instituições deriva de uma reflexão sobre a estrutura e o modo como se constroem diferenças entre as escolas públicas desigualmente situadas na cidade de Manaus. A escola do centro fica localizada na zona central de Manaus, próximo de área comercial e de avenidas importantes que fazem a ligação do centro com vias de acesso às demais zonas. Essa área é servida por uma grande quantidade de linhas de ônibus, o que faz com que a escola esteja no horizonte de estudantes de todas as zonas da cidade. Estando nessa região da cidade, a escola do centro se avizinha com muitas outras instituições de educação e cultura tais como: escolas de educação básica, centro de ensino superior, museus, livrarias, teatros e biblioteca pública. O centro da cidade de Manaus é predominantemente comercial e, por conta disso, é um importante setor de empregabilidade e circulação de pessoas. (FALCÃO, 2014, p. 42).

Desta forma, a autora explicita que a escola localizada na área central pode implicar numa estrutura melhor do que a localizada nas áreas periféricas. É interessante mencionar que caracterizar uma escola pertencente à rede pública implica elencar algumas das várias dificuldades vivenciadas no interior dela, explicitamente a ausência de professores que ocorre com alguma frequência, o que faz com que os alunos fiquem dois ou mais tempos de aula ociosos em sala de aula (FALCÃO, 2014).

A escola possui explícita em seus murais de comunicação a política de qualidade definida pela SEDUC, da qual deve tomar parte com o objetivo de melhorar as condições do trabalho pedagógico, visando a um ensino de qualidade, mantendo o foco no atendimento à comunidade e aos requisitos educacionais da Educação Básica, nível Ensino Médio, exigidos pela SEDUC/AM. Desse modo, espera alcançar os resultados planejados pelo Sistema de Gestão de Qualidade, organizado mediante as normas ISO 9000:2008. Esse tipo de certificação é assegurado pela existência de um edital para as escolas que ao se inscreverem passarem a receber certificação atendendo aos critérios conforme informado e disponibilizado no site da SEDUC (SEDUC, 2018).

No âmbito da dimensão pedagógica, verificou-se na referida escola a existência de um Projeto Político Pedagógico (PPP), documento apontado como necessário para que a escola fosse escolhida para o estudo. Desta forma, projetar-se significa planejar. Gadotti (2000) alerta-nos que o projeto necessita rever o instituído para, a partir deste, instituir outra coisa. Logo, a organicidade na relação do PPP e os desejos da comunidade escolar de forma geral se expressam como uma totalidade (presente-futuro), abrangendo dimensões da vida escolar. Na perspectiva de autor, o aspecto político do PPP implica considerar a função social da

educação e da escola em uma sociedade cada vez mais excludente, para que a educação se defina com um caráter intencional e político. É importante saber que o processo pedagógico em si é eminentemente político e pode reforçar ou manter formas de dominação, mas, ao mesmo tempo, pode assumir um caráter emancipatório.

Para Saviani (1994), é esse compromisso do Projeto Político Pedagógico com os interesses reais e coletivos da escola que materializa seu caráter político e pedagógico, posto que essas duas dimensões são indissociáveis. Para o autor, a dimensão política cumpre-se quando materializa na prática especificamente pedagógica.

Percebe-se que a Escola Estadual Comendador João Bosco Ramos de Lima possui um projeto político pedagógico (PPP) articulado aos princípios emanados pela SEDUC, com destaque para: higiene e organização do espaço escolar, além da gestão de processos e funções bem definidas. Conforme visita realizada durante o processo de abertura de campo e conhecimento da escola, foi possível verificar a preocupação e o fortalecimento da disciplina e da limpeza da estrutura da escola dos alunos, dos professores e da gestão. É importante esclarecer que estes aspectos foram pontos registrados no diário de campo (MOYA, 2019).

No processo de abertura de campo foi identificado que escola participa do projeto Ensino Médio Inovador, criado pelo MEC através da portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. (BRASIL, 2016).

Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2016), o objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ensino Médio Inovador, é fortalecer os sistemas de ensino nas escolas estaduais no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, propõe-se a promover a formação integral dos estudantes e a fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que desenvolvam a educação científica e humanística, a valorização da leitura e da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e de metodologias criativas e emancipadoras. Estas práticas propostas devem contemplar as mais diversas áreas de conhecimento a partir de atividades inovadoras nas

seguintes áreas:

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil.

Para o Programa, estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral. Além disso, há a diversidade de práticas pedagógicas, de modo que estas qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. (BRASIL, 2016). É importante destacar que a adesão ao Programa ocorre via Secretaria de Educação – SEDUC-AM, que selecionou as escolas beneficiadas. As escolas recebem apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Dos pontos erigidos para a escolha da escola, o projeto Ensino Médio Inovador é o de maior vinculação à política pública formalizada nacionalmente, mas desde o processo de abertura de campo até a realização do Grupo Focal não foi possível identificar na fala dos sujeitos escolares ou nos documentos produzidos no interior da escola pontos de reconhecimento dessa política como uma prática instituída e realizada no interior da escola.

No que se refere à dimensão interinstitucional, pode-se identificar a conexão com o mundo do trabalho quando se verificou a presença do Centro de Educação Tecnológica – CETAM e de outras instituições de Ensino Superior, como no caso de faculdades particulares que esporadicamente divulgam a característica das profissões das quais possuem cursos de formação universitária. Em relação ao CETAM, há uma estrutura de maior articulação, pois se constitui em uma autarquia pública vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), a qual desenvolve ações relacionadas à oferta de educação profissional em todo estado do Amazonas, com foco na capacitação de pessoas para a ampliação das oportunidades de empregabilidade e de geração de renda por meio do trabalho autônomo. Sua atuação é pautada em três principais segmentos: a formação técnica, a qualificação profissional e a inclusão digital.

Quanto à abrangência do CETAM no estado do Amazonas, identificou-se que atualmente está presente em Manaus e em 61 municípios, ofertando cursos em unidades

próprias de ensino ou por meio de parcerias com instituições de natureza pública federal, estadual ou municipal, com o setor empresarial, com organizações não governamentais e com outras entidades. O CETAM possui 06 escolas próprias, 08 centros de convivência, além das parcerias, com uma atuação significativa no estado. No caso da escola em que a pesquisa se desenvolveu, há uma evidente investida do Estado por meio desta política formativa para influenciar a escolha do estudante para a profissionalização, mesmo antes de finalizar o Ensino Médio. Isto implica também em menos jovens buscando acesso à universidade, tendo em vista o ingresso no mundo do trabalho mesmo antes de concluir a Educação Básica.

De acordo com o relatório anual do CETAM, publicado em 2018, as suas ações configuram-se em seis eixos, que têm como objetivo tornar públicos os dados referentes ao plano estratégico tendo como período de referência 2019-2028. Esta estratégia objetiva a expansão e o crescimento da educação profissional no Amazonas, sendo alinhada às necessidades econômicas do Estado. No quadro a seguir elencamos os principais indicadores e resultados, assim como a atuação do CETAM no estado do Amazonas.

Quadro 10 - Investimento na Educação Profissional no Amazonas (CETAM)

Ano	Orçamento
2018	90.000.000
2017	86.467.000
2016	94.460.000
2015	92.460.000

Elaborado a partir dos dados do Relatório CETAM, 2018.

Entre percalços e saltos

Durante o percurso investigativo, foram diversos os aspectos que precisaram ser realinhados. É neste sentido que se processaram os percalços entendidos aqui como as variáveis não previstas inicialmente e que tiveram que ser superados a partir de pequenos saltos em relação ao planejado.

Inicialmente, o GF foi pensado para ocorrer com um encontro por semana, no contraturno dos participantes, entretanto, após reunião com a pedagoga e a não aprovação da gestora educacional, isso teve que ser ajustado para dois encontros por semana com duração de duas horas. Outro aspecto importante a se destacar é o fato de ter se pensado inicialmente na participação dos responsáveis dos estudantes para ter, assim, a visão de todos os

envolvidos. Considerando que isto não se materializou desta forma, foi redesenhada a estratégia, elaborando um questionário com as mesmas perguntas discutidas durante o encontro com o envio para o responsável de cada estudante que participou do estudo, sendo mantida a ideia de coletar a opinião dos responsáveis, ainda que de outra maneira.

Durante a condução da coleta de dados, houve uma preocupação em estudar o contexto, pois no ambiente escolar ocorrem situações que possibilitam melhor compreensão do problema em estudo. Isso porque, na abordagem qualitativa de pesquisa, investigadores frequentam os locais de estudo, tendo em vista sua preocupação com o contexto. Além de oportunizar os ajustes necessários, inerentes ao processo investigativo, consideram desta forma que as ações podem ser melhores compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

No primeiro encontro do GF, assim como nos demais, houve dificuldades de liberação de professores ou outros profissionais da escola para participarem. Mesmo assim, a escola organizou-se para que houvesse pelo menos um professor por encontro.

O segundo encontro teve como tema “O estudante e suas demandas”, com os objetivos de identificar a percepção do estudante sobre o processo de escolha de uma formação profissional, de entender de que forma o estudante é influenciado pela família nesta escolha e, por fim, entender o papel da escola e dos familiares neste período de vida do estudante. As perguntas norteadoras foram estruturadas da seguinte forma. O que o estudante entende por *orientação profissional* ou escolha de uma *formação profissional*? Qual a percepção do estudante com relação ao sucesso e ao fracasso na escolha de um curso universitário? Quais seus principais medos e inquietações? De que forma os responsáveis/familiares projetam a jornada profissional do estudante a partir da sua escolha de *formação profissional* e quais principais angústias percebidas no estudante? No segundo encontro, o professor trouxe um aspecto que acabou por emergir como categoria que se constrói a partir da orientação da escolha do curso universitário tendo o foco no mercado. Uma das falas que foi recorrente neste encontro se referia ao medo de errar e não alcançar o sucesso profissional e financeiro. Isto pode ser considerado um ponto de tensão e que compreende uma das angústias vivenciadas por estes estudantes. Para o professor, no seio familiar o estudante consegue segurança e apoio para decidir com mais confiança. Mesmo assim, os estudantes parecem organizar estratégias em relação aos possíveis percalços. Assim, chegam a afirmar “eu já pensei em fazer um curso técnico para poder pagar a faculdade que eu quero, se eu não

passar” (MOYA, 2019, p. 9).

No terceiro encontro do GF, foi abordado como tema “O mercado de trabalho na região amazônica”. O objetivo estava voltado para conhecer se a escola apresentava de alguma forma o mercado de trabalho para os estudantes do Ensino Médio. E evidenciar a visão dos partícipes sobre mercado de trabalho e oportunidades nacionais e locais. Como questões para a discussão foram pontuadas: Qual a percepção do estudante em relação às possibilidades de mercado de trabalho, oportunidades na Região Amazônica? A escola promove de alguma forma informações sobre o mercado de trabalho local? Como os responsáveis percebem as oportunidades profissionais nacionais e locais na Região Amazônica? Uma das questões observadas durante as falas neste encontro foi o significativo desconhecimento dos estudantes em relação aos cursos, por exemplo, que têm nas universidades públicas do Amazonas (UFAM e UEA). Outra questão evidenciada foi a falta de informação dos estudantes com relação às demandas do mercado local quanto a alguns cursos. Ou no tocante ao potencial da região para algumas áreas como engenharia naval, engenharia de pesca, por exemplo. Neste sentido, o professor posicionou-se trazendo em seu discurso uma das questões colocadas como objetivo de discussão. Para o docente, somos carentes de estrutura nas instituições de Ensino Superior para ter professores que consigam dar continuidade aos cursos com o preparo técnico necessário. Durante o GR o professor mencionou como exemplo os cursos iniciados na UEA, como engenharia de petróleo e gás, e que não tiveram continuidade por falta de professores tecnicamente preparados para conduzir as disciplinas. Assim o docente relata que:

Ocorreu de forma similar quando surgiu o curso de Tecnologia da informação na UFAM, que iniciavam o curso 50 estudantes e no decorrer do curso ia ocorrendo a desistência em razão da falta de professores de algumas disciplinas, finalizando o curso apenas 4 ou cinco alunos. (MOYA, 2019, p. 12)

Um dos estudantes, mesmo que desconheça potencialidades e necessidades de áreas formativas, reconhece a importância ou a imposição do mercado, pois na sua visão, “Devemos estudar o que está em alta em nossa região e precisamos nos formar para o mercado” (MOYA, 2019, p. 13).

O quarto encontro do GF teve como tema as ações que têm sido planejadas e desenvolvidas na escola, como parte de suas atribuições formativas no processo de escolha da

formação profissional. Para esse encontro os objetivos trabalhados foram: entender a visão de cada figura partícipe (escola, estudante e responsável) sobre o papel da escola na orientação a respeito da escolha à formação profissional e estimular a ampliação das perspectivas existentes sobre o assunto entre os partícipes. As perguntas norteadoras foram as seguintes: De que forma o estudante percebe a orientação para a escolha da formação profissional na escola? Para os responsáveis, as ações desenvolvidas na escola têm contribuído para a orientação de uma escolha de formação profissional? De que forma a escola pode estimular a busca de informação nos estudantes para o processo de escolha de uma formação profissional?

Durante o encontro, a professora participante informou que inexistia na escola ação específica que prepare ou dê orientação vocacional para os alunos escolherem o curso universitário. Desse modo, adverte:

Percebo que nossa preocupação está em oferecer o conteúdo para eles passarem no vestibular. Com reforços em algumas disciplinas como física, português, matemática, entre outras. É importante destacar que é um trabalho voluntário por parte dos professores, porque eles não ganham nada por isso. O que a gente percebe em sala é a inclinação do estudante para a área de exatas ou humanas, e neste sentido quando tenho tempo durante meu tempo de aula explico sobre algumas profissões para eles (MOYA, 2019 p. 15).

Na perspectiva da docente, a escola preocupa-se com o preparo técnico dos alunos para a realização das provas, inclusive comentou que a escola oferece reforço aos sábados. A ação do reforço oferecido não foi confirmada pelos estudantes presentes, podendo indicar que não é uma atividade em que todos participem ou tenham conhecimento. Quando questionados sobre as ações que têm sido realizadas na escola direcionadas para a orientação na escolha do curso universitário, professor e estudantes concordaram que raramente há visita de faculdades particulares para apresentar alguns cursos ou ministrar palestras sobre carreira. Relataram, ainda, que nas atividades geralmente é solicitado o preenchimento de uma ficha de cadastro para a faculdade entrar em contato posteriormente para falar sobre os descontos oferecidos. Este aspecto pontuado durante a conversa do quarto encontro tornou-se importante, tendo em vista que ratifica parte dos dados informados pela escola com relação à existência de ações desenvolvidas por instituições parceiras.

Durante a realização dos encontros do Grupo Focal, foram gradativamente observadas e identificadas algumas verbalizações recorrentes, que ajudaram a organizar as categorias de

análise abaixo. O objetivo foi de sintetizar a visão dos responsáveis quanto à discussão proposta no Grupo Focal, mas, como estes não puderam participar dos encontros, o quadro expressa uma síntese dos resultados do questionário respondido pelos responsáveis.

Quadro 11 - Síntese dos questionários aplicados aos responsáveis

Nº	Questões	Respondente I	Respondente II	Respondente III
1	Em sua opinião, o que é Orientação Profissional?	É dar ao indivíduo esclarecimentos para que o mesmo possa decidir qual caminho seguir.	A orientação profissional auxilia as pessoas no momento da escolha ou da redefinição da profissão, tipo como um conselho. Ela não serve apenas aos alunos do Ensino Fundamental e Médio.	Uma forma de ajudar o aluno com o seu pensamento e escolha profissional.
2	De que forma os familiares podem ou não influenciar a escolha do curso universitário dos estudantes?	Fazendo uma pressão para uma tomada de decisão.	Através do afeto na qual pode levar a ser flexível na hora da escolha.	Sendo presente, tirando as dúvidas em relação ao curso desejado.
3	Como os familiares podem promover a orientação e a busca de informações para o estudante realizar uma escolha assertiva de um curso universitário?	Em conversas, estimular a busca por mais informação sobre o curso.	Através de pesquisas junto ao cujo.	Não respondeu.
4	Em sua percepção, as ações desenvolvidas na escola têm contribuído para a orientação de uma escolha de formação profissional?	Não. As escolas preocupam-se mais com o nível de aprovação no vestibular. E não as escolhas feitas. Não proporcionam palestras, <i>workshops</i> , seminários voltados para esclarecimentos e dúvidas.	Particularmente, no Brasil não.	Não muito.
5	De que forma a escola pode estimular a busca de informação nos estudantes para o processo de escolha de uma formação profissional?	Com testes vocacionais. Apresentar aos alunos os cursos, áreas e profissões.	Através de um bom ensino de cada área de grande curricular.	Com mais cursos assim, de orientação profissional.
6	De que forma os responsáveis/familiares projetam a jornada profissional do estudante a partir da sua escolha de formação profissional e quais principais angústias percebidas no estudante?	Fica a critério dela. Percebo, ainda, uma grande dúvida que acho natural.	Através do afeto, pais, qualquer opinião deixará o estudante com a mente mais flexível para estudar.	A principal angústia é alcançar o curso desejado, e se é mesmo isso o que eles querem.
7	Como os responsáveis percebem as oportunidades profissionais nacionais e	Através da internet, mídias digitais.	Através de dia-a-dia, reuniões de marketing, empresas, jornais e	Hoje.

Nº	Questões	Respondente I	Respondente II	Respondente III
	locais na Região Amazônica?		notícias em geral.	

Elaborado pela pesquisadora

A partir do quadro exposto acima é possível identificar alguns dos aspectos que têm tornado as escolhas dos estudantes no momento de decidir pelo curso universitário e onde a família tem uma posição significativa. Outro aspecto percebido é que, de alguma forma, é um período de sofrimento para os responsáveis, tendo em vista que precisam apoiar o estudante nesta fase, uma vez que eles possuem medo do fracasso. Estas respostas contribuem para traçar um desenho dos condicionantes do processo de escolha no cenário amazônico.

Textos e contextos da escola: entender como se configura a escolha

Na dissertação, após o processamento de categoriais conceituais, dados e vivências, assim como demais contribuições, identificaram-se alguns traços e desenhos característicos de como se configura a escolha do curso universitário no ambiente escolar do Amazonas em uma escola da cidade de Manaus.

É interessante destacar que ao longo do processamento da investigação houve o amadurecimento daquilo que no início era um questionamento e que aos poucos se constituiu em respostas. Muitas delas nem sempre como foram pensadas, mas como um processo típico do caminho para a produção científica. O trabalho empírico não esteve isolado. Ele dialogou constantemente com categorias e discussões teóricas levantadas na primeira e segunda seção a partir dos dados obtidos pelo GF e pelos questionários, com os quais foram buscadas as congruências e incongruências existentes.

Pelo exposto, é possível afirmar que os percalços impulsionaram pequenos saltos que não comprometeram o percurso realizado, tendo em vista que na primeira seção se discutiram as categorias conceituais com o objetivo de evidenciar a temática investigada; na segunda seção, discutiu-se sobre a política pública, destacando a que na pesquisa denominamos de formalizada (registrada como lei) e a materializada (manifesta na prática) questões que permitiram visualizar as respostas que os dados coletados trouxeram. Desta forma, no intuito de responder ao nosso principal questionamento, apresenta-se a seguir o quadro elaborado como resultado das análises e estudos realizados durante a investigação referente às ações e

aos condicionantes presentes no processo de escolha do curso universitário.

Quadro 12– Traços Desenhos e condicionantes da escolha de um curso universitário no contexto amazônico

Traços e Desenhos	Condicionantes
Políticas/ações voltadas para a orientação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Atualmente não existem políticas definidas para orientação profissional no Estado do Amazonas. • Contam-se com ações de parceria com faculdade particular para assumir e executar a preparação dos estudantes para a escolha do curso universitário (MOYA, 2019, p. 6). • A escola <i>locus</i> da pesquisa especificamente realiza algumas ações para a preparação do estudante para a escolha como por exemplo, aulas de reforço ministradas de forma voluntária por parte dos professores aos sábados para aqueles alunos que apresentam dificuldades. • A escola recebe visitas de instituições privadas para ministrar palestras sobre carreira e mercado de trabalho.
Presença do CETAM dentro da escola (evidenciada como uma política pública focada na inserção no mundo do trabalho).	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica-se a presença dos cursos técnicos no interior da escola, especificamente no contraturno. O que dispersa o estudante para a escolha de um curso universitário. • No discurso dos estudantes durante o GF identifica-se a visão do curso técnico como uma forma de ingressar mais rápido ao mundo do trabalho para posteriormente poder pagar o curso que deseja fazer numa faculdade particular. (MOYA, 2019, p. 9)
Como ocorre a informação para a escolha no interior da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Por incrível que possa parecer, os estudantes apesar das informações estarem disponíveis na internet, continuam escolhendo pela inferência, ou pelo aspecto de identificação intuitiva com o curso ou até mesmo pelo conceito de retorno financeiro que o curso representa (como é o caso de engenharia, medicina, etc.).
Influência da família no processo de escolha	<ul style="list-style-type: none"> • Identificou-se, ainda, que o estudante é amplamente influenciado e pressionado por parte dos pais/responsáveis para que faça uma escolha focada no retorno financeiro, tendo em vista os cursos mais procurados como medicina, direito, odontologia.
A visão do estudante em relação ao mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Identificou-se a presença de vários estudantes que já estavam atuando como menor aprendiz em indústrias do Polo Industrial de Manaus (PIM) e mudando de opção em razão das atividades que estava desenvolvendo como menor aprendiz. Como é o caso de uma jovem que queria inicialmente cursar direito porque o pai tinha orientado sobre o retorno financeiro e após iniciar a sua atuação como menor aprendiz, mudou para administração (MOYA, 2019, p. 5).

Elaborado pela pesquisadora

O quadro construído permite-nos afirmar que existem políticas formalizadas com uma base centrada na formação técnica, isto é, a ampla oferta de cursos técnicos, considerando aqui a presença do CETAM nas escolas. As ações estão pontuadas como parte da face interinstitucional da escola apresenta seja com instituições privadas, na oferta dos cursos, seja

com a presença do CETAM. As ações fazem parte das políticas materializadas, mesmo que estejam aparentemente isoladas as aulas de reforço, palestras e orientação da própria família. Isso se configura como uma condicionante para o processo da escolha que reúna o reconhecimento social e a oportunidade no mercado de trabalho.

No intuito de responder ao questionamento proposto nesta dissertação, entendemos a discussão das categorias emergentes um aspecto fundamental para o as respostas que buscávamos. A partir disto, podemos afirmar que, em se tratando da categoria *vocação*, não tem se mostrado uma motivação significativa para a escolha do estudante, ou seja, realização profissional, ou seguir o chamado interno, pois em relação às outras subcategorias não se mostrou preponderante. Em contrapartida, identificamos três aspectos principais determinantes da escolha do estudante no processo de decisão do curso universitário, como subcategorias emergentes durante o Grupo Focal. Em primeiro lugar, identificou-se dentro das categorias emergentes situações voltadas para os chamados cursos elitizados e não elitizados. No dizer Rossetti (1995) esta classificação se dá não apenas pelo retorno financeiro que estes cursos podem representar, mas também pelos valores familiares, como, por exemplo, *status* social que a profissão pode oferecer, prestígio, entre outros. Exemplo disto é o curso de medicina (elitizado) e o curso de pedagogia (não elitizado). Em segundo lugar, identificou-se dentro da categoria da *orientação profissional* a questão da orientação advinda da família. Nesta linha, Soares afirma que “uma grande parte das escolhas do jovem inclui uma representação social positiva ou negativa da profissão exercida pelos pais, sua relação com o trabalho e de que maneira o filho se identifica com as profissões familiares” (SOARES, 2002, p. 75).

Neste sentido, Silva (1996) diz que a escolha profissional do jovem resgata as escolhas dos pais, acarretando antigos conflitos que muitas vezes não foram superados. Assim sendo, este momento pode ser percebido pelos pais como uma oportunidade, na qual os filhos poderão reparar ou realizar aquilo que profissionalmente era sonho dos pais. Logo, a família possui um papel importante na formação da identidade do estudante, com incentivos e reforços de determinados comportamentos e atitudes, sem que isso possa significar validação de interesses que não os do sujeito em formação, pois espera-se que a escola e a família possam estimular o estudante a criar seus desejos, interesses e demandas.

Efetivamente, a família manifestou-se como um eixo fundamental para a escolha profissional dos estudantes, porém, não basta isso para conduzir a jornada profissional de um

indivíduo. Outros fatores influenciam os estudantes no processo de escolha do curso universitário. Dentre esses, há destaque para o grupo social formado pelos amigos. A construção de uma amizade vai estabelecendo um apreço recíproco, que proporciona interesses e objetivos em comum, o que se configura aos poucos uma forma de apoio, visto que podem discutir sobre o futuro profissional, a carreira, a formação profissional, as experiências pessoais novas, as dificuldades do vestibular. Estas amizades contribuem muito para o bem-estar social e emocional do indivíduo, ganhos indiretos para seu desempenho acadêmico (RAWLINS, 1992).

À *orientação* categorizada aqui como orientação escolar, pautada e manifesta pela influência consciente ou inconsciente dos professores em relação aos estudantes, dentro ou fora de sala de aula. É importante destacar que os professores do Ensino Médio, muitas vezes sem saber, exercem um papel importante na determinação da escolha profissional do estudante. Segundo Torres (2007), o professor, além de ser um transmissor de conteúdos teóricos, passa aos estudantes sua visão sobre os cursos e profissões. Mesmo que isto não faça parte de um procedimento estruturado da escola, é um processo que se organiza de forma espontânea. Sendo assim, o professor tem um papel promotor ao acesso à informação, muitas vezes, as únicas a que os estudantes têm acesso.

Desta forma, identifica-se que ações estão sendo realizadas no interior e fora da escola para o processamento desta escolha, porém, é necessário um delineamento, uma estrutura formal para esta preparação, entendendo-se, aqui, a necessidade de uma política, que possa prever atividades conjugadas, experiências e busca de informação para que os estudantes possam fazer uma melhor e uma real escolha do curso universitário.

Neste contexto, foi possível identificar que, em se tratando de como se processa a escolha do estudante, não há um condicionante ou apenas um fator que determine a escolha, mas alguns que, dependendo do perfil familiar, da escola e do meio social, exercem maior ou menor preponderância. Para Bock (2002),

De acordo com a classe social de origem do indivíduo, ele tem mais ou menos liberdade para decidir, porém (a escolha) será sempre multideterminada [...]. Na perspectiva sócio-histórica não se reconhece como meramente ideológica a possibilidade de escolha das classes subalternas. Ao contrário, entende-se que nisso reside a possibilidade de mudança, de alteração histórica, ao reconhecer que os indivíduos podem de certo modo, intervir sobre as condições sociais, por meio de ações pessoais e coletivas. (BOCK, 2002, p. 69)

Desta maneira, Soares (2002) ratifica que existem vários fatores que são determinantes na escolha profissional e que certamente apresentam significativa influência do sistema político e social vigente. Para o autor, estes fatores podem ser políticos, econômicos, educacionais, sociais, psicológicos e familiares. O fator político refere-se às políticas governamentais em relação à educação, principalmente ao Ensino Médio, profissionalizante e universitário; os fatores econômicos, por sua vez, estão relacionados à globalização, à informação das profissões e do desemprego. Os fatores sociais referem-se à divisão da sociedade em classes sociais e à busca da promoção social por meio do estudo.

A relação entre as categorias iniciais e as categorias emergentes, como a dos cursos elitizados e não elitizados, indica uma relação de influência da sociedade na família e como parte dos efeitos da globalização na cultura e na própria família; por sua vez, os fatores educacionais compreendem todo o sistema de ensino brasileiro, representados pelo pouco investimento na educação em políticas de suporte a esse importante momento da vida do jovem em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho dissertativo centralizou-se na análise dos aspectos educacionais que influenciam a escolha de um curso universitário, tendo em vista que esta dinâmica tem como cenário principal a escola. Neste trabalho, houve especificamente uma escola da rede estadual de ensino. A discussão proposta considerou três grandes categorias que dividiram-no em visão do sujeito, da família e do mercado de trabalho.

Na discussão das principais categorias teórico-conceituais, há um enquadramento da perspectiva social e política, com seus prospectos no campo internacional e nacional. Feito isso, a pesquisa elencou evidências de políticas públicas ou ações condicionantes presentes na escolha de um curso universitário, tomando como referência uma escola da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, localizada em Manaus. Nesse processo, mereceu destaque a análise das políticas formalizadas e das políticas manifestas, que envolveram a compreensão da temática em relação ao contexto amazônico.

Ao longo das seções houve a constantemente busca de estabelecer uma organização – da conexão teórico-conceitual e metodológica – que resultou em três partes integradas. Na primeira ocorreu o levantamento da produção científica conceitual das principais categorias da pesquisa: *Vocação*, *Orientação Profissional* e *Formação Profissional*. Para cada categoria delineou-se uma relação histórica com o contexto educacional, com uma inclinação para respostas ao problema que norteou o estudo e teve como suporte não apenas referenciais bibliográficos, mas o uso contínuo do portal de acesso a informação *E-sic*.

As categorias foram se construindo durante o processo de estudo do estado da arte, surgindo, assim, uma nova disposição em grau de estudo e profundidades de cada uma. Obedecendo a uma espécie de cronologia, a profissão esteve, ainda, associada à *vocação* como o componente interno do indivíduo. A segunda categoria definida como *orientação profissional* corresponde a uma necessidade de suporte surgida a partir da modernidade (com o advento de novas formas de trabalho e a necessidade de qualificação profissional, ofícios, etc.). É entendida como o conjunto de ações para auxiliar no processo de escolha de uma formação profissional. Super (1957) refere-se ao termo como o ato de construir, a partir do autoconhecimento, uma decisão mais assertiva, quando se trata da escolha de uma profissão.

A última categoria foi a *formação profissional*, adotada como categoria central no estudo quando vinculada à escolha do curso universitário em relação à formação para o mercado de trabalho. A categoria é tomada como um processo contínuo, que tem seu

momento importante no Ensino Médio, especificamente no último ano (3ª série), tendo em vista a decisão que deve ser tomada pelo estudante, que, de certa forma, está definindo um projeto de vida e de carreira com a escolha do curso universitário.

Ao longo do estudo fica evidente que a *formação profissional* é a categoria que rompe a contradição do sujeito que nasce com uma determinação do que será (*vocação*) e daquele que se entrega a alguém para definir sua escolha e percurso profissional (*orientação profissional*). Desta forma, a categoria *formação profissional* foi se consolidando na matriz conceitual do trabalho, mesmo possuindo também contradições que lhes são inerentes. Para Ferreti e Silva (2017), o conceito de formação apresenta perspectiva histórica como sendo delineada a partir das políticas nacionais relacionadas ao Ensino Médio. Para os autores, há uma vinculação aos interesses capitalistas, entendendo esta fase como a formação de jovens com uma visão instrumental/técnica, deixando a desejar na formação humana e no seu sentido mais amplo. Contudo, a *formação profissional*, que se processa pela efetivação da política, possibilita ao estudante um espaço de construção de seus interesses, que tendem a representar em menor ou maior proporção, outros interesses, como os da família e do grupo social que toma parte.

Na discussão da *formação profissional*, emergiu a necessidade de ampliar o debate das relações entre trabalho e educação, pois caracterizam e se apresentam como parte da sociedade moderna e do sistema capitalista. Neste sentido, a educação se mostra estar diretamente conectada ao trabalho, mas também se efetiva como um meio de expressão de aspectos culturais emancipadores ou alienadores de um povo, circunscrita ao momento histórico no qual ocorre (PASQUALOTTO, 2006). Nos dias atuais, a relação fica mais forte, pois a escolha formativa do curso universitário ocorre em uma relação paralela com o mercado de trabalho e oportunidades profissionais.

Outro fator importante do estudo resultou da análise e interpretação dos aportes teóricos que indicaram uma forma própria de enquadramento da política a partir dos conceitos e tipologias do Estado, vislumbradas em duas principais manifestações: o Estado Antigo e o Estado Moderno. No primeiro há centralização de poder e a questão da divindade como determinante das ações; no segundo sobressai o papel mediador, tendo como foco aspectos políticos e econômicos. As duas manifestações de Estado são retratadas no decorrer das transformações no contexto industrial e do modo de produção no qual vão emergindo as necessidades sociais que se estruturam democraticamente nas políticas públicas. Em um

primeiro momento, as políticas são formas de administrar e manter o bom funcionamento do sistema econômico, realizando a transição do aspecto divino (poder) para um poder social, no qual as políticas serão responsáveis por atender e negociar as demandas da população, (operários, etc.).

Ainda na segunda seção foi constituído um levantamento que evidenciou as políticas públicas a partir da abrangência legal do processo de escolha de um curso universitário pelo estudante do Ensino Médio. A política pública em educação está configurada como um meio de organização entre o Estado e as demandas da população. Para Mészáros (2005), o papel da educação é único, pois é presente tanto no planejamento de meios efetivos e apropriados para a transformação das condições de reprodução quanto para a materialização de uma mudança gradativa e significativa dos indivíduos, através da automudança, de forma consciente como um meio emancipatório.

Definida a relevância da política pública foi necessário estruturar uma matriz de análise que desse conta do contexto teórico e metodológico que caracterizou a pesquisa. Assim, as políticas em educação, em especial às do Estado do Amazonas, foram caracterizadas em duas perspectivas. A primeira denominou-se de *políticas formalizadas* (leis, etc); a segunda, de *políticas materializadas* (expressas ou manifestas).

Nas *políticas formalizadas* identificaram-se aspectos como o delineamento do Ministério da Educação – MEC, que prevê a oferta de cursos técnicos dentro do ambiente da escola de Ensino Médio, como no caso da atuação do CETAM. A política educacional formulada e manifesta de educação profissional incentivada pelo MEC formaliza diretrizes para o processo de formação profissional e se configura como elemento de uma orientação profissional que também é condicionante na escolha de um curso universitário.

Nas *políticas materializadas* identificaram-se elementos que estão presentes e interferem na forma como a política se efetiva no interior da escola, em que se destacam as demandas do mercado por profissionais com a valorização de uma competência técnica que, nos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, reconhece-se na atuação do menor aprendiz como instrumento para uma orientação profissional em relação ao curso que pretendia seguir, mas agora com o suporte da experiência vivenciada dentro da empresa.

A concepção de pesquisa no trabalho é tomada de forma ampliada e integrada. Envolve o processo de planejamento e amadurecimento da proposta; a escolha e análise de fontes primárias e secundárias; a opção pelos princípios da ciência aberta; e a centralidade da

escola nas pesquisas em educação. O desdobramento dos caminhos percorridos nos espaços e seus percalços foi resultante da técnica do Grupo focal (GF), com entrevistas realizadas, diário de campo e demais registros, para os quais se teve como suporte de análise o *software NVivo*. Dessa forma, a pesquisa envolveu sujeitos que, a partir dos critérios estabelecidos e aprovados pelo Conselho de Ética na Pesquisa, decidiram participar voluntariamente. Assim, foram profissionais, familiares e estudantes cursando o terceiro ano do Ensino Médio, em fase de escolha de um curso universitário, que atribuíram os maiores sentidos ao que nos dedicamos a estudar.

Após análises dos dados, as principais questões com as quais se construiu a pesquisa foram respondidas ao longo da investigação. Notadamente, a pesquisa se pautou pelas respostas aos seguintes questionamentos: como se processa a preparação dos estudantes, quando o assunto é a escolha de um curso de formação profissional em uma Universidade? Quais informações são consideradas, a exemplo do mercado de trabalho e do contexto regional para a definição do seu percurso formativo na Universidade? De que forma que o ambiente escolar da realidade amazônica está preparando este estudante para a escolha da formação profissional?

Inicialmente, era aparente a ausência de políticas em educação, quando a questão é a preparação para a escolha de um curso universitário. Com base nos dados recebidos do Ministério da Educação e a SEDUC-AM, em suas respectivas competências, são mapeadas parcerias e as ações isoladas, as quais no ambiente educacional por diversas vezes se desenvolvem com pouca estrutura, planejamento e intencionalidade em relação as mesmas. A respeito do processo de escolha no interior da escola, os estudantes demonstram interesse em informações sobre cursos e mercado de trabalho, com a presença de professores que, dentro do possível (pouco tempo, e sobrecarregados de atividades), oferecem orientações que apoiam o processo da escolha. Na pesquisa, também se veem presentes na vida escolar dos estudantes o medo de fracassar, a preocupação em serem assertivos na escolha do curso que vai lhes proporcionar retorno financeiro rápido, além do conflito de não decepcionar os familiares. No que se refere à questão das oportunidades potenciais no campo profissional no contexto amazônico, verificou-se que os estudantes participantes da pesquisa, desconhecem alguns cursos oferecidos pelas universidades públicas da região, ou seja, desconhecem também as possibilidades que podem ser consideradas como potenciais de mercado na região. Nesse ponto, há um destaque para a presença de instituições privadas que, com pretexto de falar sobre profissões ou dar suporte na escolha de uma formação, apresentam-se como caminho

facilitado para o percurso formativo. Nesse cenário, caberia futuramente investigar se o estudante da rede pública escolhe um curso ou é escolhido, pois, além da forte presença das instituições privadas, há condicionantes como a pontuação que se alcança nos processos seletivos, que levam os estudantes a escolherem os cursos possíveis nas universidades públicas ou a receber bolsas parciais ou integrais nas privadas. Desse modo, a formação integral ou a escolha de uma profissão está em um plano secundário, pois no ambiente escolar a preocupação central tem sido o quantitativo de ingresso nos processos seletivos à universidade.

A partir dos questionamentos também foi possível afirmar que a produção científica da *orientação e formação profissional* no Amazonas ainda é residual e normalmente associada ao campo da psicologia ou das escolas profissionalizantes. Do mesmo modo, os estudantes revelam em suas falas a ideia de que a escolha do curso deve passar necessariamente pelos cursos popularmente denominados de elitizados (engenharia, medicina e direito), associados diretamente ao sucesso financeiro, à realização profissional e ao reconhecimento social. Essa identificação nos remete à necessidade de pesquisas futuras que questionem a permanência e a continuidade nos chamados cursos elitizados, como forma de identificar se a escolha dos referidos cursos corresponde aos múltiplos interesses de cada estudante (GARCIA; MOYA, 2018).

Ao longo da investigação, foram perspectivados os traços e desenhos de como ocorre a escolha de um curso universitário por estudantes da rede pública de ensino, tendo como base o estudo das políticas públicas educacionais, algumas vezes formuladas para um determinado objetivo, mas nem sempre materializadas como previstas no objetivo inicial. No cenário amazônico, seus traços e desenhos se apresentam com uma forte presença de cursos profissionalizantes no interior das escolas do Ensino Médio, servindo como ferramenta para ingressar no mercado de trabalho, antes mesmo de fazer um curso superior.

Por fim, o trabalho levanta reflexões sobre a *formação profissional* definida a partir das escolhas que são traçadas ainda no Ensino Médio. A primeira questiona o processo de formação profissional no Brasil sendo novamente direcionado para a formação técnica (e aqui citamos a maior representação CETAM, em todas as esferas). A segunda está relacionada ao como estes estudantes estão “escolhendo” o que sobra, pois não existem políticas formuladas para a orientação (informação e aconselhamento) do estudante em relação aos cursos oferecidos e à realidade de mercado da região. A terceira resulta do aumento de estudantes,

que, com medo do fracasso e sedentos pelo sucesso, escolhem um curso tendo como centralidade o retorno financeiro. Para os três casos conjecturamos que, na era da conexão e da informação, encontramos estudantes no ambiente escolar realizando escolhas permeadas pelo medo de fracassar, de não atender à expectativa da família e do não sucesso financeiro.

Ao cumprir a exigência formal e acadêmica, a pesquisa foi essencialmente um posicionamento crítico, mas otimista, em relação às políticas formuladas e manifestas, que se identificam atualmente no Brasil, pois reconhece que são fruto da luta de profissionais e da comunidade que até bem pouco tempo não dispunham de uma Educação Básica pública e gratuita. Desse modo, as políticas atuais são desenhos prontos que podem nos oferecer traços para novas políticas que sirvam de suporte ao importante momento na vida de toda a sociedade, pois o trabalho constitui o homem, mas também caracteriza a sociedade como um desenho acabado do que somos ou traço incompleto do que queremos ser.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo, 1999. Acesso em: 04/2018.
- ADORNO, T. W. **Adorno e a teoria crítica da sociedade**. São Paulo, S.P: Editora Ática, 1995.
- AFONSO, José Antônio. **A orientação profissional – debates científicos e posições políticas. Apontamentos para o estudo da sua legitimação social no contexto europeu os Anos 1920**. Revista de Estudos Curriculares nº 8, Vol 2, 2017. Disponível em: < <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/41>> ACESSO EM 25/07/2018.
- ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das Políticas Educacionais. **Avaliação-Revista Da Avaliação do Ensino Superior**. Campinas. v.10, n. 1, 2011.
- ANTUNES, Fátima. Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. um estudo de caso em Portugal. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 481-511, mai/ago. 2004 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21466.pdf> > acesso em: 03/2018.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart de. O ensino profissional na primeira república. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 497-519, jul./dez. 2015 disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/4560/2598>>. Acesso em: 03/2018.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- ARRIGHI, Giovanni. **O Longo século XX: Dinheiro, Poder e a origem de novos tempos**. Rio de Janeiro: contraponto, São Paulo: Editora UNESP. 1996.
- HOLGUÍN, Jaime. Educação técnica e formação profissional na América Latina. **Banco De Desenvolvimento da América Latina**. 2016. Disponível em < <https://www.caf.com/pt/presente/noticias/2016/08/educacao-tecnica-e-formacao-profissional-na-america-latina/?parent=25543>> acesso em 12/2018
- BASSO, Silva Eliane de Oliveira. O conceito de vocação em Max Weber. **Akrópolis- revista de ciências humanas da UNIPAR**. Umuarama, v, 14, n. 1, 2012. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/508/464> > Acesso em: 09/2017.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BELLO, Julio R. González. La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**. México, V.5, N.13, P.44-49, 2008. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100009>

acesso em: 01/2018.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

BOBBIO, Norberto . **Política e cultura.** Turin: Einaudi.1987.

BOBBIO, Norberto. **Política.** In BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (Editores). Dicionário de Política. 5ªEdição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: Para uma teoria geral da política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha, VEIGA, Sandra Mayrink. **Novo Vocabulário Político: hegemonia e pluralismo** Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1992.

BOCK, Suely Duarte. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica.** São Paulo: Cortez. 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientación Vocacional: la estrategia clinica.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ. Vozes. 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96** de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997

BRASIL, **Resolução Nº 4, de 25 de Outubro de 2016,** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo, que Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador.

Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50321-resolucao-n4-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25/05/2019

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 10: Teorias do espaço educativo.** / Antônio Carlos Carpinteiro, Jaime Gonçalves Almeida. – Brasília : Universidade de Brasília, 2008.106 p

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid

Acesso em: 21 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** 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 nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 02/2018.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa **Projeto de Lei 5053/2016.** Acesso em :11/03/2019 <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2082289>>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012

CARVALHO, M. M. **Orientação Profissional em grupo: Teoria e técnica.** Campinas: Editorial Psy,1995.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior : conceitos, definições e classificações.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CEDEFOP; Coles, Mike; Oates Tim. **European reference levels for education and training.** An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. (Study commissioned to the QCA-London). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004. (Cedefop Panorama series, 109).

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro, Guanabara. 1986.

CHIBEMO, Júlio Taimira; CANASTRA, Fernando. Orientação Vocacional e Profissional em Moçambique: Percepções dos Actores Educativos. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, Moçambique, vol. extr., n. 03 p. A86-A92. 2017. disponível em <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.03.2960/pdf> - acesso em 01/2018.

COMISSÃO EUROPÉIA. **Comunicado de Bruges sobre o Reforço da Cooperação Europeia no Ensino e Formação Profissionais para o Período de 2011-2020.** Bruges-BE, 2010.

CORRÊA, J. J. **As Eleições para Diretores Enquanto Instrumento de democratização da gestão Escolar: uma análise da experiência implantada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa.** ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de janeiro: Fundação Cesgranrio, v.8, abril/junho.2000

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha; SILVA, Fátima Rosália. A educação

profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade. **Anais do III Colóquio Nacional** | Eixo Temático I – Políticas em educação profissional. p. 1- 8, Natal, RN. 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-40.pdf>> acesso em: 03/2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>> acesso em: 02/2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da teoria geral do Estado**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas Implicações. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis, out., 2014.

DE MASI, Domenico. **A Sociedade pós-industrial**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, São Paulo, V.14, n.1, mai/junho, p.73-78, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000100008&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em: 10/2018.

DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia**. São Paulo; Martins Fontes: 2002.

EASTON, David. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo. Editora Escala Educacional. 2009.

FALCÃO, Nádia Maciel. “**É pesado, mas vou levando**”: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói- RJ, 2014.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. v.38, n.139, p.385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde. vol.7 supl.1 Rio de Janeiro 2009. Acesso em 25/08/2018 disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400006

FOSTER **Open Science LMS**. [Em linha]. [Consult. 30 Jul. 2018]. Disponível na Internet: <URL: <https://lms.fosteropenscience.eu>

FRENCH, John. **Afogados em leis. A CLT e a política dos trabalhadores**. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação – Diálogos** - V. 1. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo. Cortez. 1996.

- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GARCIA, Fabiane Maia, MOYA Maria A. **Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego. Quando a pontuação dita as regras da escolha: entendendo os pesos e medidas**. Pg. 47. Coordenação e Organização Maria do Céu Taveira, Ana Daniela Silva, Cátia Marques & Mara Leal. Braga, 2018. APDC Edições. Disponível em: < http://www.apdc.eu/Documents/Atas_livro.pdf>
- GARCIA, Fabiane Maia. **Escola, Democracia e Autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Minho. Braga- PT. 2014.
- GARCIA, Fabiane Maia; ESTÊVÃO, Carlos. **O uso de software de análise de dados qualitativos, QDA'S em uma investigação em rede**. Revista Pesquisa Qualitativa. v. 4, n.5, p. 253-274, São Paulo (SP). ago. 2016. Disponível em: < <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/download/52/37>> Acesso em : 02/03/2018.
- GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo;. **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação: visões críticas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.111-177.
- GENTILI, Pablo. **Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Rio de Janeiro. Vozes. 2002.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed. 1997.
- GOMES, Joaquim Ferreira. **Didática Magna (1621-1657): Comenius**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais. O princípio educativo**. Cadernos do cárcere. v. 2. Rio de Janeiro. 4. ed. – 2006.
- HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. In: **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo.1990 p.100-113. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000185&pid=S0103-863X199500010000700008&lng=en> acesso em 02/2018.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo : Martins Fontes, 2000.
- HENNING, Patrícia Corrêa; RIBEIRO, Cláudio José Silva; SANTOS, Luiz Olavo Bonino; SANTOS, Paula Xavier dos. **GO FAIR e os princípios FAIR: O que representam para a expansão dos dados de pesquisa no âmbito da Ciência Aberta**. Em *Questão*, v. 25, n. 2, p. 389-412, Porto Alegre, maio/ago. 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.19132/1808-5245252.389-412>> Acesso em: 24/05/2018
- HOBBSBAM, Eric j. O mundo Unificado. In: **A Era do Capital: 1848-1875**. 21. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (p. 87-116).
- HORKHEIMER, M. **Teoria crítica: uma documentação**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1990.
- IBARRA, David. O Neoliberalismo na América Latina. **Revista Economia Política**. vol.31, n.2, São Paulo, 2011. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572011000200004> acesso em: 02/01/2019.
- LIMA, Licínio C. **Educação Não Escolar de Adultos: iniciativas de educação e Formação**

em contextos associativos. Universidade do Minho, Braga, 2006.

LIMA, Licínio. **Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: das articulações e desarticulações. Entre a investigação e a ação.** In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997. v.1, p.25-37. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8646566&pid=S0102-2555199700010000700043&lng=en> acesso em: 03/2018.

LINDBLOM, Charles E. “Still Muddling, Not Yet Through”. **Public Administration**, Connecticut-EUA, v. 39, n. 6, 1979.

LÓPEZ, C., G. Una aporía en el campo de la Orientación Educativa en el Modelo Desarrollista. Reflexiones respecto a la vocación. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**. v. 2, n. 3, pp. 22-24, 2004.

MACHADO, F. Ilma; VENDRAMINI, Celia R. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara-SP, v. 8, n. 1.2013. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>> Acesso em 23/04/2018

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MALVEZZI, Sigmar. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. **Organização e Sociedade**, Salvador, v.7, n. 17, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v7n17/11.pdf>> acesso em: 06/2018.

MAINARDES, Jefferson . **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em 05/08/2018.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo, Legatus Editora: 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=3DRSBQAAQBAJ>

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. São Paulo. Paz e Terra. 1997.

MARTIN, W. Bauer; GASKELL, George. **A Pesquisa Qualitativa com texto, Imagem e Som : Um manual prático**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1993

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELO, Silva et al. A Orientação Profissional no Contexto da Educação e Trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.5,n. 2, 2004. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902004000200005>. Acesso em: 01/2018.

MELLO, Guiomar Namó de. **Políticas públicas de educação**. Estudos Avançados. vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991. Acesso em 05/05/2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002

- MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo – Antigo e Moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1981.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOTA, Ana Elizabete. **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo, Cortez, 2012.
- MOURÃO, Rachel Botelho A; NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **A Universidade Tecnológica e sua relação com o Ensino Médio**. 2016, disponível em: < <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/A-UNIVERSIDADE-TECNOLOGIA-E-SUA-RELACAO-COM-O-ENSINO-MEDIO.pdf>> acesso em: 11/2018.
- MOURÃO, Rachel Botelho. **A Fábrica e o espaço educativo**. São Paulo. Scortecci, 2006.
- MOYA, Maria Angélica Dias. **Traços e desenhos da formação profissional: a escolha como processo sob o olhar da política pública** (Dados da pesquisa). Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5552>. Manaus, 2019
- MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no brasil – das corporações de ofícios à criação do senai. **Revista da RET: Estudos do Trabalho**, ano III, n. 5, 2009. p. 1-31 disponível em: < <http://www.estudosdotrabalho.org/8RevistaRET5.pdf>> acesso em 02/2018.
- NOGUEIRA R, Vera. Estado de Bem-Estar Social: origem e desenvolvimento. **Katálysis**, n. 5, jul/dez. 2001.
- NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **II Fase da política de expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. São Paulo. Cortez. 2004.
- OLIVEIRA, Álvaro Borges de; FARIAS, Dóris Ghilardi. A concepção de Locke sobre propriedade. **Revista da Esmesc**. v.13, n.19. 2006. Disponível em: <http://www.esmesc.com.br/upload/arquivos/2-1247231952.PDF>>. Acesso em: 27/12/2018.
- OPEN DEFINITION. Disponível em < <http://opendefinition.org/>> Acesso em 24 mar 2018.
- IRIGOIN, Maria; VARGAS, Fernando. **Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones zen El sector salud**. Montevideo, 2002.
- PANTOJA, Cecília. En torno al concepto de Vocación. **Educación y Ciencia**, México, v.2,n.6,1992. Disponível em: <<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/>> . Acesso em: 06/2017.
- PASQUALOTTO, Lueyelle Cristina. Capitalismo e Educação. **Revista Faz Ciência**, v.8,n.1,2006. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/354/267>>
- PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto

Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre : Artmed Editora (trad. em português de Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF, 1997), 2. ed. 1998.

PLATÃO. **A República**. Bauru: EDIPRO, 1994.

PORTAL DE NOTÍCIAS R7, **Brasília: Números de alunos que abandonam UnB é maior que o de formados**. Distrito Federal-DF, 22 de setembro de 2015. Acesso em: <http://noticias.r7.com/distrito-federal/numero-de-alunos-que-abandonam-unb-e-maior-que-ode-formados-28032017> 51 RAWLINS, 1992.

Portal do MEC. consulta formal pelo sistema eletrônico de acesso à informação do cidadão (E-sic), relação das três escolas públicas como maior aprovação nos seus sistemas de acesso. Disponível em: [-http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68721](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68721). Acessado em 03/11/2018.

PRADO Jr., Caio. (1987). *Evolução política do Brasil*. São Paulo, Brasiliense. **Prática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n.224, p. 11-31, 2009.

PREVITALII, Fabiane Santana; FAGIANII, Cílson César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.65, p.58-72, 2015. Disponível em: <http://periódicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: 04/2017

Relatório anual CETAM. Centro de Educação Tecnológica do Amazonas. Manaus, Am. 2018. Disponível em http://www.cetam.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/RELATORIO-FINAL_pdf.pdf Acesso em 23/04/2018

Rawlins, W. K. (1992). **Friendship matters: Communication, dialectics, and the life course**. Hawthorne, NY: Aldine.

RODRIGUES, Marta M. Formação de competências, governança e democracia no Brasil: a política de educação e formação profissional no SINAI. **Rede de pesquisa: formação e mercado de trabalho: coletânea de artigos** : volume III, educação profissional e tecnológica / organizadores: Marina Pereira Pires de Oliveira ... [et al.]. - Brasília: IPEA : ABDI, v.3, 2014.

RODRIGUES, P. S. Maria Ediene. **Educação Profissional e questão social na sociedade contemporânea: um estudo sobre o CETAM**. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3921/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Maria%20Ediene%20Pinheiro%20Soares%20Rodrigues.pdf> acesso em 04/2017.

ROSA, José Paulo da. **A educação profissional na América Latina**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica-PUC, Rio Grande do Sul, 2011. disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/sites/www.sbec.fe.unicamp.br/files/trab17.pdf> acesso em 01/2018.

ROSANVALLON, P. **A crise do Estado de Providência**. Lisboa: Editorial Inquerito. 1984.

ROSSETTI FERNANDO. Valores familiares interferem na elitização de cursos universitários. **Folha de São Paulo: cotidiano**. São Paulo, 1995. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/10/03/cotidiano/25.html> acesso em: 27/02/2019.

RUZ, Juan. **Teoria crítica e educação**. São Paulo: Perspectiva. 1984.

- SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação do profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995.
- SAMPAIO, Tércio F. Jr. **O Estado e o investimento social**. São Paulo 2017, SP. Disponível em: <http://www.terciosampaioferrazjr.com.br/?q=/publicacoes-cientificas/185> acesso em: 11/2018.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória a universidade**. São Paulo, Cortez. 2005.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SANTOS, Oswaldo de Barros. **Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional**. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1977.
- SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil- o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. São Paulo, Cortez, 1987.
- SAVIANI, Demerval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAYARAH, Carol Mesquita dos Santos; BERTOLDO, Edna. Mészáros e seus contributos para a educação: algumas reflexões. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 147-156, 2016.
- SEVERINO, A. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2002.
- SEDUC – Secretaria do Estado da Educação. Disponível em <<http://www.seduc.am.gov.br/>> acesso em 18/08/2018
- SILVA, Lucy Leal Melo et al. **Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira**. São Paulo: Vetor. 2011.
- Silva, L. B. de C. **A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco. (1996).
- SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Sumus, 2002.
- SOUZA, Ailton de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. **PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n.4, p.29-39, 2011. Disponível em: < https://www.nepac.ifch.unicamp.br/pf-nepac/america_latina_conceito_identidade.pdf> acesso em 04/2018.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n.16, p.20-45, jun/dez. 2006.
- SOUZA, E.M. **Problemas de aprendizagem - criança de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.
- SPARTA, Monica; LASSANCE, Maria Célia. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v.4, n.1, 2003. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-> . Acesso em: 12/2017.
- SUPER, D. C. **Vocational development: A framework for research**. New York:

TeachersCollege Press, 1957.

SUPER, D. E. **Psicologia Ocupacional**. São Paulo: Atlas, 1980.

TAYLOR, A. P.; VLASTOS, G. **School Zone: learning environments for children**. Corales, New Mexico: School Zone, 1983.

TORRES, C. C. A Educação a Distância e o Papel do Tutor: Contribuição da Ergonomia. 2007. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2319>. Acesso em: 02/7/2018

TOMAZI, Nelson Dacio et al. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993

UNIÃO EUROPEIA. **Texto da Declaração de Bolonha**. Bolonha, 1999. Disponível em: http://webpages.fc.ul.pt/~fjsantos/docs/bolonhadec_pt.pdf. Acesso em: acesso em 12/2017.

VIDALES, Ismael Delgado. **Orientación Educativa: texto para segundo año de secundaria**. México: Limusa, 1985.

VILERA, A. Girón de. La deconstrucción de la visión de AYUDA. Otra mirada de la Orientación. **Revista Electrónica Interactiva La Orientación Alrededor del Mundo**, n.2; 2000. Disponível em: http://www.geocities.com/julio_gonzalez/Revista.html. acesso em: 01/2018.

WEBER, Marx. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB, 1999.

WOLLSCHLÄGER, N. Uma história da Formação Profissional na Europa: da divergência à convergência. **Revista Europeia de Formação Profissional**, v. 32, 2004.