

ELINILZE GUEDES TEODORO

**ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES EM CARREIRAS TÉCNICAS
NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ**

**BELÉM
2005**

ELINILZE GUEDES TEODORO

**ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES EM CARREIRAS TÉCNICAS
NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ**

Dissertação submetida ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

**BELÉM
2005**

ELINILZE GUEDES TEODORO

**ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES EM CARREIRAS TÉCNICAS
NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ**

Aprovada em: 05/10/2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos Lima de Araujo (Orientador)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Justino de Souza Junior
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará - UFPA

*Dedico este trabalho ao Senhor, que merece toda glória, honra e louvor,
e aos alunos que abriram seus corações e confiaram suas histórias a mim.*

AGRADECIMENTOS

- A Deus, que até aqui me ajudou;
- Aos meus pais Elias e Irenice, a quem devo quase tudo o que sou e que, junto comigo, apostaram nos meus sonhos sempre;
- Aos meus irmãos Elson e Eldenir e às cunhadas Danielle e Gabriela, porque só confirmam que família é “tudo de bom”;
- Ao meu irmão Elias Júnior que, mesmo distante, foi meu interlocutor em alguns momentos decisivos;
- Aos amigos, que fazem minha vida ser muito mais feliz e tornaram este caminho menos árduo;
- Ao Augusto, que me fez refletir em momentos decisivos, me ensinando uma grande lição: superar os medos, e que, junto com a Luiza, participou desde o início deste projeto;
- Ao professor e orientador Ronaldo Marcos de Lima Araujo, que, acreditando em mim, deu-me a oportunidade de chegar até aqui, compartilhando comigo conhecimento, experiências, dinamicidade, refinado bom humor e disponibilidade, marcas de seu espírito;
- A todos que compõem o colegiado do Mestrado em Educação e que aceitaram minha condição de aluna especial, onde tudo começou;
- Aos professores da linha de Políticas Públicas, principalmente aos professores Orlando Nobre, Terezinha dos Santos, Rosangela Novaes, Ney Cristina e Olgaíses Maués, que me receberam de braços abertos e possibilitaram que meu sonho, meu preparo e muitas trocas acontecessem neste caminho;
- Ao CEFET-PA, na pessoa de seu diretor, que favoreceu meu acesso a todos os dados necessários e à livre movimentação na instituição;
- Aos professores Quaresma, Teodoro, Mário, Sônia Santos, Nilda, Suely, Ana, Marilene e Raí, amigos do CEFET que tanto me ajudaram nesta pesquisa;
- Finalmente, à CAPES e ao CNPq que, por algum tempo, permitiram-me voltar a ser estudante e adentrar no universo da pesquisa científica menos preocupada com as pressões do sustento cotidiano.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo estudar como alunos adolescentes do CEFET-PA escolhem carreiras técnicas, e qual a participação da instituição nesse processo. Trata-se de um estudo qualitativo sobre a importância do papel das escolhas profissionais na constituição da identidade profissional e da vida adulta produtiva, que utiliza como referência teórico-metodológica as idéias de autonomia presentes nas elaborações de Seve (1989) sobre subjetividade humana e os entendimentos de Ferretti (1988) sobre os processos de escolha. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado e aplicado a seis alunos de cursos técnicos concomitantes. O tratamento dos dados deu-se pela análise de conteúdo. O resultado foi a identificação de três categorias emergentes em seus discursos: os determinantes da escolha, a profissão e a escola, elementos com os quais as trajetórias de escolha dos alunos foram reconstruídas, indicando sua dimensão histórico-social e revelando entendimentos do papel institucional sobre tais trajetórias.

Palavras-chave: Escolha Profissional, Subjetividade, Educação Profissional.

ABSTRACT

In view of the importance of the professional choices' meaning on the professional identity's formation and of a productive adult life, this study intends to know how the teenagers pupils of CEFET-PA make their choices about tecnic careers and how the institution take part in those process of choice. It is a qualitative study, where the ideas of autonomy are included being used as a theoretic-methodological reference from Seve's (1989) elaborations about human subjectivity and understandings of Ferretti (1988) about choices procedures. The information were collected from interviews with a half structured program and applied to six pupils of tecnic courses at the same time. The treatment of that information was maddening using analysis of containing. The result was the identifications of three categories raised from their discussion: things that determine their choices, work and school. Trough it all the way of choice of that pupils were reconstructed denoting their historic and social dimension and revealing understandings of the institutional function about those trajectories.

Key-words: Professional Choice, Subjectivity, Professional Education.

LISTA DE TABELAS

- 01 Demanda de cursos T.C. no 1º Processo Seletivo/2004
- 02 Matrícula Geral do CEFET-PA
- 03 Desistências e trancamentos de matrícula no CEFET-PA em 2004
- 04 Distribuição de alunos por sexo
- 05 Faixa etária dos alunos do CEFET-PA
- 06 Escolaridade dos pais
- 07 Renda familiar e classe social
- 08 Escola em que estudou antes de ingressar no CEFET-PA
- 09 Motivos da escolha do curso
- 10 Motivo de não gostar do curso escolhido
- 11 Os sujeitos da amostra
- 12 Escolaridade dos pais dos sujeitos da amostra
- 13 Origem escolar dos sujeitos da amostra

LISTA DE QUADROS

- 1 Perguntas do roteiro de entrevista
- 2 Composição dos temas de pesquisa a partir do roteiro utilizado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASE - Coordenação de Atendimento Social ao Estudante

CEFET-PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

TC – Técnico Concomitante

DE – Diretoria de Ensino do CEFET-PA

CEFET-PE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE QUADROS	viii
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - O ADOLESCENTE E AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS	18
1.1. Pensando o sujeito da escolha: é possível escolher?	19
1.1.1. Dilemas subjacentes à escolha: a autonomia	26
1.1.2. A subjetividade.....	28
1.2. O adolescente: sujeito de escolhas	37
1.2.1. Adolescência como um fenômeno social.....	40
1.3. Escolhas profissionais e identidade.....	42
1.3.1. Adolescência e identidade profissional: constituição do sujeito adulto	47
CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS PROFISSIONAIS E TRABALHO: A MEDIAÇÃO INSTITUCIONAL	53
2.1. O nascimento do CEFET-PA: a materialização do ensino técnico como um projeto do Estado	54
2.2. O ensino técnico na sociedade brasileira: seu valor, concepções e orientações até o decreto atual.....	59
2.3. Organização escolar e escolhas profissionais	64
2.4 A escolha profissional nas políticas do ensino técnico	70
CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO	74
3.1. Os caminhos da investigação	74
3.2. Os sujeitos da pesquisa.....	76
3.2.1. Caracterização da população do estudo	77
3.2.3. O instrumento.....	87
3.3. A análise dos dados	88
CAPÍTULO 4 – ESCOLHA PROFISSIONAL: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS	93
4.1. Os determinantes da escolha da profissão	100
4.1.1. A família e as escolhas	104
4.1.2. Os amigos e as escolhas.....	106
4.2. A profissão.....	108
4.2.1. A escolha do curso.....	110
4.2.2. A escolha da carreira técnica.....	111
4.3. A escola	116
4.3.1 A escolha da escola	117
4.3.2 Escolher vivenciar o curso técnico	123
CONCLUSÕES.....	132
REFERÊNCIAS	135
ANEXO.....	141

INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa refere-se a escolhas profissionais de adolescentes por carreiras técnicas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. É um estudo com alunos recém-saídos do ensino fundamental, com faixa etária distribuída entre 14 e 17 anos.

As escolhas profissionais se inserem na trajetória escolar como um passo em seu percurso profissional. Elas representam uma fronteira na constituição da identidade profissional e na inserção desse jovem no mundo adulto e produtivo. Portanto, é uma temática própria da área de Trabalho e Educação, voltada aqui para alunos dos cursos técnicos e suas perspectivas frente ao mundo do trabalho como campo de materialização do futuro.

Para se tornar aluno de um curso técnico do CEFET-PA, o jovem presta exame seletivo, ocasião em que já precisa manifestar uma opção profissional, definida antes de acessar a instituição por meio da escolha de um dos cursos ofertados, bem como do horário da turma, entre outras possibilidades. A classificação estabelecida pelo Parecer CNE/CEB 16/99 para o ensino técnico prevê que o aluno pode migrar para outras habilitações dentro da mesma área profissional, mas, como esse documento não obriga as instituições a admitirem mobilidade interna, no CEFET-PA não há mecanismos instituídos que possibilitem a migração do aluno de um curso a outro a não ser por novo exame seletivo, principalmente se a nova opção pertencer a uma área profissional distinta da inicialmente escolhida.

Essa imposição institucional quando da entrada do aluno o coloca bem cedo frente à necessidade de fazer escolhas, pois vivemos em constantes limitações referentes aos determinantes econômicos aos quais estamos submetidos e às perspectivas governamentais, institucionais, culturais e familiares que compõem nosso cotidiano e que caracterizam nossa sociedade como restrita, histórica e temporal.

Da vivência como psicóloga no atendimento aos alunos dos cursos técnicos, veio a percepção de conflitos com as escolhas que o acesso à instituição pressupõem. A escola oferece cursos técnicos tanto para alunos oriundos do ensino fundamental quanto do ensino médio, em dois regimes distintos: concomitante e pós-médio.

Uma inquietação nos aproximou do público mais jovem, originário do ensino fundamental, que acessa o curso técnico no regime concomitante¹. Com frequência, esses alunos associavam problemas do cotidiano escolar à escolha do curso, por isso passamos a acreditar que todos os alunos vivem algum tipo de conflito decorrente de sua escolha por uma carreira técnica.

Percebemos que essa temática suscitava uma investigação quando tentamos descobrir que tipo de interação a instituição promovia com essas escolhas, com esses anseios profissionais. Pudemos ver que a instituição levanta anualmente o perfil sócio-econômico-pedagógico de seus alunos, mas desconhece como escolhem, os cursos, se vivenciam conflitos e tensões, e como os tratam. Vimos, assim, que a questão da escolha profissional é um problema vivo no cotidiano do CEFET-PA, pois não é retomado de maneira oficial durante o percurso do aluno na instituição por meio de ações educativas ou pela previsão de instrumentos legais, como regimentos e normas institucionais que permitam enfrentar a questão. Desse modo, vimos que estudar as escolhas profissionais no ambiente do CEFET-PA implica envolver-se não apenas com os sujeitos da escolha como também com a instituição, que viabiliza os percursos de formação profissional.

Na presente pesquisa, mobilizamo-nos, então, em torno das seguintes questões: *como os adolescentes escolhem carreiras técnicas? E de que maneira o CEFET-PA participa do processo de escolha desses adolescentes?* Para discuti-las, estabelecemos como objetivos estudar a natureza das escolhas realizadas pelos alunos dos cursos técnicos no CEFET,

¹ Regime em que o ensino técnico é ministrado em articulação com o ensino médio, porém desvinculado dele em termos de carga horária, currículo, horários e professores.

identificar os determinantes da escolha profissional de alunos que optam por carreiras técnicas, reconhecer dispositivos institucionais que interferem nas trajetórias de escolha, e produzir conhecimentos que subsidiem novas ações educativas no CEFET-PA.

Para a realização dessa pesquisa, buscamos nos aproximar de alunos, atores que são da escola, em busca do que pensam que são ou do que de fato são, por meio do relato de suas próprias vivências acerca das escolhas. A opção por alunos de cursos técnicos se deu por eles representarem 60% das matrículas do CEFET, e por ter sido um nível de ensino que registrou crescimento de 14,5% no Brasil entre 2003 e 2004. Além disso, representam 80.578 (oitenta mil quinhentos e setenta e oito) matrículas só na rede federal, de acordo com o INEP².

Utilizando metodologia de caráter qualitativo, as entrevistas a seis alunos constituem o *corpus* desta pesquisa. Os depoimentos foram tratados com os procedimentos de análise de conteúdo referenciados em Bardin (2002), Franco (2003) e Richardson (1999). O tratamento das informações e dos dados levantados partiu da perspectiva de que as escolhas profissionais envolvem processos psicológicos que se constroem numa dimensão mais ampla a social. Portanto, as análises a que se propõe este estudo envolvem a confluência dessas dimensões na temática das escolhas profissionais, em busca de respostas a perguntas cujo referencial teórico e técnico indica lacuna, além de explorar uma realidade específica institucional que ofereça contribuições teóricas aos estudos da temática na própria instituição, na rede federal e nos demais setores executores de ensino técnico no país.

Na literatura sobre o tema das escolhas profissionais e carreiras técnicas, percebemos que as produções teóricas referem-se quase sempre à faixa etária relativa à saída do ensino médio e à opção por carreiras de nível superior, o que já indica uma lacuna teórica na temática.

² Dados do Censo Escolar de 2004, divulgado pelo INEP, em sua página <http://www.inep.gov.br>

Para a ambiência pedagógica do CEFET-PA, este estudo pode sinalizar caminhos que possibilitem estabelecimento de políticas de avaliação, ações formativas, futuras intervenções nos processos seletivos, nas suas estruturas curriculares e no projeto pedagógico, no sentido de considerar o processo de escolhas profissionais como um marco na vida do indivíduo-cidadão, que se constitui também por meio da ação escolar.

Para compreender a produção existente em torno das teorias de escolha profissional e o percurso seguido no Brasil, elegemos como ponto de partida a pesquisa de Maria Cristina Folmer-Johnson: *Projeto Pessoal de Vida e Trabalho: a orientação profissional na perspectiva de orientadores e orientandos* (2000), em que a autora trabalha a questão da escolha como fenômeno, a orientação profissional como processo de assistência nem sempre eficaz, e busca compreender o que essas insuficiências geram. Procuramos nos aproximar de três referências centrais: Celso João Ferreti (1988a, 1988b), Silvio Bock (1995) e Laura Belluzzo Silva (1996), utilizadas aqui para compreender a escolha profissional enquanto campo de estudo.

Em face dos objetivos desse estudo, dedicamos o capítulo 1 ao sujeito das escolhas, o adolescente, iniciando com o questionamento sobre a possibilidade de escolha e caminhando até os processos de identificação e definição de quem é esse ator.

Para abordar os dilemas subjacentes às teorias da escolha, consideramos pertinente a discussão sobre a autonomia e a subjetividade humana como em Araujo (1998) e Martins (2004), os quais sinalizam o suporte teórico de Marx, Seve e Leontiev, que tratam da possibilidade de autonomia do indivíduo frente ao contexto real, uma autonomia que não é irrestrita mas que apresenta a possibilidade de expansão relacionada à consciência do indivíduo sobre tais condicionantes.

A adolescência como categoria social é discutida a partir das idéias de Soares (2002), Rummert (2004) e Ozella (2002), e a compreensão sobre o adolescente, suas características,

identificações e constituição da identidade profissional foram referenciadas principalmente pelos estudos de Becker (1985), Ciampa (1988), Jacques (1997) e Erick Erikson (1972).

O segundo capítulo volta-se ao ambiente escolar, alvo das opções de alunos por cursos técnicos. Neste caso, evidenciamos a necessidade de um estudo na perspectiva histórica, que nos mostra como a racionalidade que marca os dias atuais veio a se constituir. Para tanto, os trabalhos de Bastos (1988), Brandão (1999) e Cunha (2000a) foram fundamentais à visualização do nascimento do CEFET como materialização de um projeto do Estado Nacional, bem como para contextualizar o ensino técnico na sociedade brasileira em termos de seus valores, concepções e orientações até o decreto atual da educação profissional, discussão com que muitos autores colaboraram, sendo os principais Deluiz (2001), Ramos (2002) e Araujo (2002).

Depois dessa compreensão histórica e legal, com base nos trabalhos de Lima (2001) e Silva Junior & Ferretti (2004), avançamos até os elementos que possibilitam compreender a cultura escolar historicamente construída, sua natureza racional burocrática e como se podem estabelecer formas de contravenção a ela, concluindo o capítulo 2 com uma discussão sobre as escolhas profissionais nas políticas do ensino técnico a partir de dois documentos: Brasil/MTE (2003) e UNESCO (1999).

No terceiro capítulo detalhamos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, a definição dos sujeitos, sua caracterização, e a composição da amostra até a coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo constitui o resultado da investigação, em que, a partir das perspectivas dos alunos sobre os próprios processos de escolha, tentamos reconstruir essas trajetórias tomando como base as três categorias temáticas que emergiram de seus discursos: os determinantes da escolha, a profissão e a escola, fazendo uma articulação dos resultados com a discussão teórica levantada nesta pesquisa.

Finalmente apresentamos a conclusão, indicando que o estudo possibilitou visualizar essencialmente que os alunos buscam o CEFET primeiramente por um ensino de qualidade e secundariamente pela profissão. Nesse sentido, não há um planejamento por carreiras técnicas. Elas são quase acidentais, mas uma vez diante delas os alunos buscam a identificação, o que nos indica o caráter histórico-social das escolhas profissionais.

O estudo mostra, ainda, que os adolescentes têm uma frágil visão dos determinantes e de como eles se articulam em suas escolhas, e, portanto, não se pode dizer que houve escolhas livres. Isso significa que, de acordo com Ferretti (1988), vemos que há escolhas e não-escolhas nas trajetórias descritas, pois os graus de liberdade variam em cada história para cada determinante. Mesmo assim, há indícios de que suas escolhas, ainda que com restrições, representem opções profissionais. E este é um dos argumentos que sustentam o título deste trabalho, além da própria discussão sobre escolha que pretendemos travar.

O papel da escola foi percebido em duas frentes: uma, de ações oficiais e, nesse sentido, é claramente mais um determinante às escolhas dos adolescentes; e uma outra, em que ela não age intencionalmente, mas por meio de inter-relacionamentos de seus agentes que interferem em busca de atender às suas necessidades, o que faz o aluno, frente à ausência da instituição no tratamento da questão das escolhas, procurar e descobrir estratégias com as quais enfrente suas tensões.

Entendemos que o curso técnico parece representar um ritual de passagem para esses adolescentes, porque, por meio da educação profissional, são colocados frente a uma dimensão da vida completamente nova e central para os novos papéis que precisam assumir como adultos: o trabalho.

Finalmente, percebemos que a perspectiva que os alunos têm de seus processos de escolhas evidencia que a escolha profissional envolve uma série de outras escolhas, e nesse caso, escolha da escola, escolha do curso, escolha da carreira técnica numa articulação

processual com a formação da identidade profissional. Os resultados nos permitem demonstrar que existe uma movimentação, nesses alunos, em torno da questão da escolha profissional, a qual acompanha seu percurso escolar no interior do CEFET-PA, elemento que se torna fundamental para entender que o assunto não está concluído no momento em que o aluno faz a escolha de um curso - é um processo que mostra seus desdobramentos.

CAPÍTULO 1 - O ADOLESCENTE E AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS

Escolher pressupõe sempre ser ou ter uma coisa e deixar outra. Em geral, o que deixamos de escolher provoca mais dor do que o fato de escolher algo ou alguma coisa. Exatamente por sabermos que perdemos ou deixamos é que é preciso aceitar as limitações de não podermos ter tudo ao mesmo tempo e com a mesma intensidade.

Há uma falsa idéia tão amplamente disseminada em nossa sociedade de que querer é poder. Tal idéia leva o indivíduo a achar que o capitalismo oferece mil oportunidades, mas de fato não é assim. A classe social a que pertencemos é um dos condicionantes na escolha que fazemos, pois nos atribui expectativas de padrões de consumo e comportamento e restringe possibilidades. A nossa sociedade não é propriamente justa quanto a oportunidades e os acessos, embora intitulados livres, são na verdade seletivos e, muitas vezes, discriminatórios.

Escolher uma profissão, portanto, é apenas o primeiro passo para exercê-la. Deve-se estabelecer um longo caminho, em que a motivação para chegar à meta pretendida vem das escolhas mais livres, aquelas em que o indivíduo é consciente dos fatores ambientais e das regras sociais determinantes, os quais busca modificar e, neste esforço, é capaz de envolver muita força de vontade, empreendimento, luta e mesmo sofrimento. Apesar dos fatores determinantes, compreende-se que o homem é capaz de escolher esta ou aquela situação, e que mesmo quando não consegue optar por uma ou outra, acaba exercendo uma escolha. Por tudo isso, escolher não é tarefa fácil.

O adolescente, em busca de sua definição profissional, formula frases que evidenciam que não busca somente uma profissão, mas anseia ser feliz, realizar algo que lhe dê alegria de viver. Está preocupado com o que pode chegar a ser.

Este capítulo se inicia questionando se na sociedade em que vivemos é possível escolher, e como essas escolhas participam da constituição do ser adolescente, para, em

seguida, caracterizá-lo, contextualizando a adolescência como fenômeno social e a constituição da identidade profissional como um dos elementos que levam o jovem a exercer papéis próprios dos adultos.

1.1. Pensando o sujeito da escolha: é possível escolher?

Os levantamentos históricos realizados nos trabalhos de Chabassus (1981, 1982, 1985b, 1986b, apud SILVA, 1996) evidenciam que só a partir do final da idade média a escolha profissional passou a ser estudada como problema. O referido autor encontrou em vários teóricos relatos de estudos nas áreas de definições e aspectos a considerar para uma escolha que garanta realização pessoal, preocupação com determinantes vocacionais, diversidade de talentos, natureza *x* vontade, poder da vontade, e descrição das profissões já existentes para orientar os pais. Os textos, no entanto, são preliminares, apesar de já evidenciarem que uma nova ordem estava se instalando: a da liberdade de escolha segundo as capacidades de cada um, em contraposição ao modelo vigente de transmissão hereditária das profissões, questões e ambiente que só bem posteriormente vieram a propiciar o surgimento da Orientação Vocacional (SILVA, 1996).

Bock (1987) diz que, sob a influência dos motes da igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa de 1789, na passagem do feudalismo para o capitalismo, surge a idéia de o homem escolher seu próprio caminho. Antes desse período, a posição social era determinada pelos laços de sangue. Com o capitalismo vem também a idéia de posição social conquistada com esforço e mérito próprios. Assim, a liberdade, igualdade de oportunidade e individualidade assumem lugar de máximas que fortemente influenciam e marcam a educação, as teorias da escolha e a prática escolar.

As teorias que abordam a escolha profissional são várias e se relacionam com a Orientação Profissional, campo de estudo e atuação historicamente assumido no Brasil pela Orientação Educacional, diferente de outros países da Europa e dos Estados Unidos, onde quem a encampou foi a Psicologia Vocacional, marca histórica da fundamentação teórica da Orientação Profissional. Na década de 80 do século passado, críticas a esse modelo e novos enfoques surgiram no Brasil.

A Orientação Profissional é, pois, um dos enfoques de tratamento da questão da escolha profissional. Surgiu no início do século passado, ligada à seleção de pessoal. Buscando se constituir como ciência, desenvolveu duas grandes linhas na Psicologia Diferencial e na Psicologia Industrial, principalmente na França e nos EUA, segundo história Ferreti (1988a). Tais construções teóricas levaram à elaboração de uma prática em Orientação Profissional direcionada ao ajustamento do indivíduo às profissões e ao atendimento das demandas específicas do mercado de trabalho, sendo fortemente criticada na década de 50. Nos anos 70, essas teorias e suas críticas foram amplamente divulgadas no Brasil e encontraram muita receptividade e adeptos entre os educadores brasileiros. A Orientação Profissional no Brasil passou, então, a ser entendida como um fazer, uma prática que adota diferenciados modelos, mas que, em geral, busca ajudar os indivíduos a fazerem escolhas profissionais adequadas, podendo a opção ser consciente e/ou crítica e/ou racional, conforme o enfoque teórico (FERRETI, 1988b).

Crites (1974, apud FERRETI, 1988a) diz que a Psicologia Vocacional é a “ciência da conduta e do desenvolvimento vocacional”. Esse mesmo autor é apontado por Ferreti (1988a), Bock (1995), Silva (1996), Levenfus (1997) e Tractenberg (2002) como sendo uma referência por ter realizado nos EUA, na década de 70, um apanhado exaustivo do pensamento na área. Em suas formulações, Crites propõe uma classificação em Teorias Psicológicas e Teorias Não-Psicológicas (sociológicas e econômicas). Silva (1986) acrescenta

a essa classificação um outro grupo, o das Teorias Gerais (interdisciplinares). Cada uma dessas abordagens compreende o homem, seu entorno e as escolhas de uma forma particular e diferenciada. Fala-se em teorias, pois dentro de cada classificação vários modelos com diferentes focos são apresentados, mantendo-se um eixo que as classificam em grupos, quais sejam:

a) Teorias Psicológicas: relacionam-se a um enfoque clínico de Orientação Profissional. O indivíduo é o foco e é livre para escolher, sendo, por isso, o principal responsável por seu destino. O sucesso profissional e a satisfação pessoal relacionam-se com uma “boa” ou “ajustada” escolha da carreira. Para Bock (1995), essas teorias divergem apenas quanto à origem das características individuais.

- A Teoria Traço-e-Fator é a mais antiga entre todas. Originada no início do século passado, tem como expoente Parsons. Ela concebe que pessoas e ocupações têm suas próprias características, sendo possível uma compatibilidade ideal entre elas. A escolha certa advém da melhor coincidência entre as habilidades pessoais e as profissões (FERRETI, 1988a);
- As Teorias Psicodinâmicas explicam a escolha profissional a partir de características da personalidade, sendo uma delas a teoria psicanalítica. Desenvolvida a partir da década de 60, são seus representantes Bordin, Nachman, Segall, Roe e Holland. Para eles, o indivíduo faz escolhas compatíveis com suas aptidões e interesses, ou com seus impulsos profundos (FERRETI, 1988a). Recentemente, na década de 80, Bohoslavsky, psicólogo argentino, tornou-se seu principal representante, embora Silva (1995) e Bock (2002) encontrem nele diferenciais quanto à análise que propõe da escolha e de seus mecanismos, fornecendo elementos teóricos para a constituição de um modelo psicossocial para a compreensão das escolhas, segundo Silva (1996), e um modelo sócio-histórico de orientação profissional, de acordo com Bock (2002);

- As Teorias Desenvolvimentistas concebem a idéia de desenvolvimento ocupacional que vai da infância à velhice, sucedendo-se em estágios que levariam à escolha de uma profissão. Seu principal expoente é Super, mas também se destacam Ginzberg, Tiedman e O'hara, Pelletier, Noiseaux e Bujold. Ao indivíduo cabe escolher em função das escolhas anteriores, de suas características pessoais e de sua história. Super diz que a escolha se dará em função do autoconceito (FERRETI, 1988a e SILVA, 1996);
- As Teorias Decisionais desenvolveram-se com maior impulsão na década de 80, sendo seus representantes Hilton, Gellt, Hershenson e Roth. Segundo Ferretti (1988a), essas teorias buscam explicar o processo de tomada de decisão, tendo como premissa que as pessoas escolhem suas profissões maximizando ganhos e minimizando perdas em função daquilo que valorizam. Trabalha-se com o indivíduo, então, na perspectiva de seu autoconceito, autoeficácia e objetivos pessoais, pois isso o ajudará em sua tomada de decisão.

Ferreti (1988a) explicita que todas essas teorias psicológicas concordam em que a escolha profissional é um ato individual e pessoal. Todas pretendem explicar o processo da escolha profissional para o indivíduo, com exceção da teoria Traço-e-Fator, que oferece modelo de ação para o orientador. Todas as teorias admitem que as escolhas transitam por um processo complexo em que interferem vários fatores individuais e ambientais, e, por fim, concordam que os indivíduos diferem entre si por uma série de características, como aptidões, interesses, características de personalidade, autoconceito, entre outros. Estão de acordo também que estas diferenças é que encaminham os indivíduos para suas opções profissionais. Essas teorias foram criticadas por Silva (1996) porque se atêm a características internas e a processos psíquicos que governam as escolhas, e por considerarem a estrutura social e econômica como condições que apenas impõem limites aos processos psicológicos, enquanto para Ferreti (1988a) essas teorias psicologizam o homem, sendo consequência da

compreensão do fenômeno da escolha e dos modelos de orientação profissional, fornecendo respostas que reforçam o sistema e o seu modelo liberal de responsabilidade individual.

b) Teorias não-psicológicas: têm com referência a estrutura e a dinâmica sócio-econômica e seus efeitos sobre as trajetórias ocupacionais. Essas teorias têm como foco as condições sócio-econômicas que, além de modelar o indivíduo, restringem suas opções. A escolha profissional, portanto, é fruto de um processo que se desenvolve por muitos anos, motivada por um referencial pessoal que se apóia nas condições alternativas de ação e nas expectativas que o levam a concretizar suas preferências. Essa idéia abalou o ponto central de escolha única e definitiva da Psicologia Vocacional. As principais críticas evidenciam que essas teorias enfatizam fatores externos ao indivíduo, tomando-o como passivo, respondente ao mercado, além de procurarem adaptá-lo à produtividade, numa clara perspectiva de ajustamento. Embora acrescentem essas dimensões da questão, tais conceitos fazem prevalecer a dicotomia homem \times sociedade (JOHNSON, 2000).

c) Teorias Gerais: aqui se situam as contribuições de Blau e Col, que apontavam principalmente para a concepção de que fatores externos ou internos isolados não explicariam as escolhas, pois estes fatores interagem e é preciso reunir contribuições da Economia, da Sociologia, da Psicologia, entre outros. Silva (1996) observa que as contribuições de Blau e Col não se constituíram como uma teoria da escolha, mas apenas como um esquema conceitual, conforme reconhecem os próprios autores, pois suas contribuições carecem de comprovação empírica (SILVA, 1996).

Johnson (2000) e Tractenberg (2002) apontam o estudo de Silva (1996) como sendo o mais recente e original na área de escolha profissional no Brasil. A autora busca analisar os mecanismos sociais implícitos na escolha profissional. Para tal, desenvolveu um estudo exploratório com jovens na transição do 2º Grau para o ensino superior de diversas classes,

tomando como objeto de estudo os determinantes da escolha profissional, o que significava adotar uma perspectiva psicossocial.

A autora entende que a escolha pode ser caracterizada como decisão individual que, no entanto, decorre de um interjogo entre determinantes estruturais e motivações subjetivas, o que evidenciou a carência de uma teoria que articulasse o objetivo com o subjetivo, a interioridade com a exterioridade, dicotomias com que trabalhou, tomando como base a Teoria Sociológica de Bourdieu e as concepções psicanalíticas de Bohoslavsky, levantando, assim, hipóteses que pudessem contribuir para uma teoria integrada dos determinantes da escolha profissional.

A partir da constatação de que as classes sociais e as condições sócio-econômicas afetam significativamente a escolha profissional, Silva (1996) buscou em sua pesquisa conhecer de que modo esses determinantes atuam em tal decisão, explorando a problemática da escolha nas diferentes classes sociais, com vistas a repensar a escolha profissional a partir de novos parâmetros.

A leitura desses trabalhos evidenciou uma área fértil de produções e a dificuldade de se estabelecer um modelo teórico que dê conta dos muitos aspectos que se envolvem na temática e apontaram críticas e dilemas teóricos que talvez contribuam para o entendimento da aparente estagnação de programas relativos à escolha profissional nas instituições de ensino. Apesar de alguns documentos legais sinalizarem a relevância de trabalhos em Orientação Profissional, a legislação do ensino profissional trata a assistência aos planos de carreira dos estudantes como uma questão secundária.

Ferreti (1988b) é um educador que, com base no trabalho de Pimenta (1981), envolveu-se com o tema da Orientação Profissional, produzindo contribuições originais à área por meio de estudos críticos sobre as teorias e as práticas até então existentes. Ao apontar as ideologias que subjazem cada uma das teorias, indicou como problema o fato de elas não

colocarem em questão a dimensão sócio-econômica e política do problema da decisão profissional, enfoques em soluções no ou do indivíduo, exacerbadamente psychologizantes (1988b). Adotando esse referencial, as teorias não consideram a multiplicidade de determinantes das escolhas profissionais. Ferreti não queria dizer que os fatores sociais e econômicos não fossem percebidos por tais teorias, mas que elas os tomam como aspectos isolados em função do indivíduo. Enquanto fazem isso, essas teorias reforçam ideais liberais que mascaram a igualdade de oportunidade, de mobilidade social via profissão e responsabilização do indivíduo pelo sucesso ou insucesso mediante sua própria escolha.

Bock (1995) colabora com essa discussão proposta por Ferreti (1988b), afirmando que as teorias que tratam da escolha profissional apresentam intrinsecamente uma concepção de indivíduo e de sociedade. Acrescenta, ainda, que, apesar da classificação clássica de Crites (apud FERRETI, 1988a) que as distribui em teorias psicológicas e teorias não-psicológicas, há uma outra divisão que desvela o homem e a sociedade para cada uma dessas teorias, daí dividi-las em um grupo de teorias de Orientação Vocacional Tradicional, que basicamente engloba as teorias psicológicas, com sustentação liberal, nas quais o indivíduo é compreendido como possuidor de características que o farão se desenvolver em determinada área. Nesse caso, fala-se pouco em liberdade de escolha e igualdade de oportunidades, pois basta que ele conheça suas características e as que lhe cercam para que se ajuste à estrutura social ao seu redor.

Num outro grupo, denominado Teorias Críticas à Orientação Profissional, também com sustentação liberal, o homem é visto como autônomo em relação à sociedade e capaz de, individualmente, através de suas escolhas, construir uma situação melhor para si, superando possíveis obstáculos sociais. Finalmente, há um último grupo de teorias que tenta superar o determinismo individual e econômico, numa perspectiva em que o indivíduo “é e não é, ao mesmo tempo, reflexo da sociedade, da mesma forma ele é e não é autônomo em relação a

ela” (BOCK, apud BOCK, 1995, p.69). Bock chamou a esse grupo de Para Além da Crítica, por conter a idéia de superar a concepção subjacente à ideologia liberal e sua crítica, em que o indivíduo pode tudo ou não pode nada.

Mediante essa discussão e essa classificação concernente às teorias de escolhas profissionais apresentadas por Bock, revelou-se a necessidade de buscar elementos referentes à autonomia e à subjetividade.

1.1.1. Dilemas subjacentes à escolha: a autonomia

No tocante às concepções de escolha, Ferreti (1988b), em seu estudo sobre o processo de inserção de um grupo de trabalhadores de classes subalternas na População Economicamente Ativa (PEA), esclarece que existem escolhas e não-escolhas, defendendo que “as opções, quaisquer que sejam, não ocorrem num contexto de plena liberdade” (p.142), pois o fato de termos que escolher indica inexistência de plena liberdade.

O autor apresenta, em seguida, a noção de graus de liberdade que varia conforme determinantes como idade, sexo, disponibilidade de informação, herança familiar e aquelas decorrentes da classe, normas e costumes vigentes no ambiente onde está imerso o indivíduo. Os graus de liberdade variam em cada situação de escolha para cada determinante, podendo verificar-se situações em que os determinantes são mais ou menos limitantes e, se esses determinantes proporcionam severas limitações, há uma situação de não-escolha. Severa limitação, para o autor, é quando a predominância dos determinantes limita a opção. Ferreti diz que em cada situação de escolha o indivíduo escolhe e não-escolhe em função do grau de liberdade que os determinantes lhe proporcionam e, para tanto, o autor se apóia no conceito de autonomia de Heller (1982, apud FERRETI, 1988b), que diz que, qualquer que seja a classe

social, o indivíduo não goza de liberdade absoluta de escolha, e sim de uma autonomia relativa, sendo que

[...] autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações e relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores (p.143,144).

A discussão apresentada pelas teorias e suas críticas apontam a prevalência de uma dicotomia indivíduo \times sociedade e a conseqüente necessidade de conceituar a subjetividade enquanto noção evocada pelo objeto de estudo das escolhas profissionais, uma vez que as teorias referentes à temática adotam concepções de indivíduo e sociedade diferenciadas, levantando a questão da autonomia do sujeito.

Verificamos que o termo autonomia vem sendo compreendido sob diversos ângulos. Correa e Saraiva (2000) dizem que autonomia refere-se a um estado de auto-realização de um indivíduo ou grupo, no que concorda Cattani (1997). Esse termo tem relação estreita com o conceito de auto-realização, a ponto de se confundir com ele principalmente no aspecto da busca pessoal em conduzir seu próprio projeto de vida.

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988) indica que, no âmbito da ética, autonomia refere-se à “propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta” (p.74). Esse aspecto é destacado na filosofia Kantiana, em que o sentido etimológico do termo é retomado e indica a condição do homem de guiar-se, estabelecendo, para isso, leis, conforme descreve Cattani (1997). Surge daí uma discussão entre leis e liberdade, concluindo-se que a autonomia está presente no imaginário como elemento que impulsiona oposição a normas arbitrárias, a hierarquias opressoras e à racionalidade produtivista, produzindo um homem que requer sua inserção na vida em sociedade, no processo produtivo e na criação cultural.

1.1.2. A subjetividade

A subjetividade, por sua vez, também não se mostra um conceito simples; além do mais, é entendido por diversas nuances a que pertença o olhar do teórico que o analise. Muitas vezes os autores não o estudam diretamente; seus conceitos são outros e, por meio deles, se apreende o sentido de subjetividade para cada um, como em Marx. Esse é um conceito que só pode ser compreendido através da articulação entre as diversas dimensões da existência do homem e, de uma forma geral, relaciona-se com um mecanismo de constituição, consciência e inserção do sujeito no mundo.

A subjetividade refere-se àquilo que é próprio do sujeito, individual, particular. Nardi, Tittoni e Bernardes (apud CATTANI, 1997) conceituam subjetividade associada a trabalho, destacando essa temática para a análise do mundo de vivências do sujeito trabalhador, que tem como perspectiva de análise a “concepção de homem/sujeito atado às normas sociais e construído nas tramas que definem tais normas” (apud CATTANI, 1997, p.240), idéia que se opõe àquela do sujeito livre e autônomo associado à constituição do indivíduo. Esses autores apresentam em seguida duas forças clássicas que disputam a explicação desses fenômenos, uma com base nas determinações macrosociais, de cunho econômico, e a outra que adota uma perspectiva psicologizante/individualizante, associada ao campo da motivação e dos comportamentos no trabalho.

Essas duas perspectivas parecem suscitar uma questão central nas teorias de escolha profissional: como localizar o sujeito frente a essa temática? De fato esse sujeito pode escolher? Onde se localizam os pressupostos de suas decisões? Em si mesmo ou no ambiente social? É o homem livre para decidir e escolher? Como entender suas relações sociais e as forças de poder que o cercam?

Nardi, Tittoni e Bernardes (apud CATTANI, 1997) tomam como referência a análise do sujeito através dos modos de subjetivação, isto é, como se relacionam com as regras que

têm que cumprir e como se reconhecem nestas obrigações, indicando que a temática se desenvolve sobre uma tensão entre coletivo e individual, objetivo e subjetivo, e amplia discussões em torno da ética, da cultura, além de modificar bases de pensamento da Sociologia e da Psicologia, por se tratar de um conceito que faz interface com várias disciplinas. Indicam, ainda, que o pensamento marxista também colabora com a temática e que já se produziram muitos estudos em busca do conceito de subjetividade em Marx ou negando tal possibilidade.

Recorremos a elementos mínimos de compreensão da noção de subjetividade em Marx pelo fato de Seve e Leontiev, apresentados por Martins (2004), terem encontrado nesse referencial uma possibilidade de desenvolverem uma proposta diferenciada de estudo da personalidade e do indivíduo, trazendo uma contribuição à Psicologia e às Ciências Sociais.

Resgataremos elementos conceituais e características no homem que, segundo Araujo (1998), permitem visualizar a materialidade da noção de subjetividade em Marx. O autor começa indicando três dimensões humanas: o homem como ser biológico, o homem como ser ativo e consciente e o homem genérico, como ser que precisa do outro. Essas especificações se transformam ao longo da história e, a partir da multiplicidade das interações sociais, a individualidade se constrói.

A primeira condição para compreender a subjetividade humana é reconhecer o homem como ser natural, como ser de existência objetiva, que busca através da natureza satisfazer suas necessidades naturais. Nesse sentido, ele é parte dela, mas se distingue dos demais seres naturais porque interfere no curso natural do restante da natureza através da ação e constrói sua objetividade a partir dela. Nesse processo, o homem se percebe como ser social, sendo sua existência, sua individualidade construída de forma processual. A atividade se constitui como um elemento fundamental para que consiga transcender sua objetividade. Buscando satisfação para suas necessidades, transforma a natureza em objeto de sua vontade e consciência e,

assim, torna-se sujeito de sua própria vida e sua subjetividade se constrói na objetividade. O que intermedia essa conquista é a atividade consciente. Desta forma, objetividade e subjetividade só podem ser separadas numa perspectiva metodológica; de modo que elas só existem uma em relação à outra.

Em seguida, Araujo (1998) apresenta a idéia de sujeito social, já que toda forma de atividade traz em seu bojo a sociabilidade. O autor mostra que na perspectiva do homem relacional, mesmo aspectos aparentemente de pura manifestação individual, como gestos, gostos, sentimentos, cheiros, desejos e pensamentos são viabilizados pela cultura, pela dimensão relacional, pelo contato com o outro. Afirmar que o homem é um ser social, portanto, em nada inviabiliza sua individualidade.

Finalmente, o autor destaca o caráter da sociabilidade capitalística, em que os indivíduos se constroem numa dimensão social histórica e própria de uma sociedade, no caso, da sociedade capitalista, onde as principais características são: força na relação do ter, dinheiro como meio de obter desejos, divisão social do trabalho, que marca as relações sociais, propriedade privada e classes sociais que dela se originam. São as instâncias que produzem a alienação do homem ao promoverem oposição entre classes e cisão entre o indivíduo e sociedade³, entre interesse pessoal e genérico. Esse é o ambiente da existência social, cenário e nascedouro das individualidades, que determina, mas também que oportuniza superação por meio da ação consciente do homem.

Tomando como base esses elementos mínimos, partimos para o estudo de Martins (2004), em que o tema da subjetividade é desenvolvido como elemento estruturador da

³ Essa é uma marca do capitalismo, divisão homem x sociedade. Antes do desenvolvimento do capitalismo, o homem era subjugado à ordem social, pois a posição do indivíduo na sociedade era determinada pelos laços de sangue; se o indivíduo nascesse servo, o seria até morrer, o senhor da mesma forma. Parecem se confundir, nesse caso, indivíduo e sociedade, mas ele está subjugado a ela, e, nesse tempo, com a anuência divina, pois o clero era uma poderosa força ao lado da aristocracia. (BOCK, 1995)

personalidade, a partir das contribuições de Seve e Leontiev⁴. A autora demonstra como se dá a construção da subjetividade humana diante das relações de alienação que marcam a sociedade capitalista, contrapondo-a a um estudo da personalidade tomado como centro organizador interno ao indivíduo, que desde o nascimento dirige suas estruturas psicológicas, tendência entre as teorias da Psicologia.

Leontiev e Seve fundamentaram-se na epistemologia do materialismo histórico e dialético para construir um sólido arcabouço teórico em torno da personalidade humana. Suas idéias assentam-se sobre princípios segundo os quais o homem se constrói através de sua história de relacionamentos com o mundo, o que envolve sua dimensão biológica e social em constante interação por meio da atividade humana, constituindo, assim, o aparelho psíquico humano, e possibilitando capacidade, motivos, sonhos, sentidos, sentimentos que caracterizam a existência do homem.

A noção de personalidade em Seve e Leontiev relaciona-se com a máscara que caracteriza o personagem, própria do homem em sua relação com o mundo. Seve chama de “ciência da personalidade ao estudo de todo o conjunto da estrutura e do desenvolvimento das personalidades humanas reais (...) no âmbito da própria vida e de uma forma global” (MARTINS, 2004, p. 2). Assim, a personalidade deve ser entendida não como algo que é produzido pelo indivíduo isoladamente, mas como resultado da atividade social, que não depende da vontade do indivíduo separado, mas da trama das relações que se estabelecem entre eles.

A formação do homem sintetiza uma formação mais ampla, qual seja, a da própria humanidade. Para Seve (1989), o homem é multideterminado e, por isso, compreende a personalidade como “um sistema temporal de atividades, inseparavelmente sociais e individuais, objetivas e subjetivas, fundadas sobre e no conjunto das relações sociais” (SEVE,

⁴ As proposições dos autores são compatíveis; são pesquisadores contemporâneos e chegam a citar o outro em suas obras. (MARTINS, 2004).

1989, p.157). O conceito de personalidade deve ser entendido como *autoconstrução da individualidade*, de maneira que, por toda a vida, o indivíduo assimile novas objetivações, passe por mudanças, mas permaneça nele uma coerência interna, de acordo com as condições concretas de vida aliada às possibilidades de atividade consciente.

Para compreender a construção da personalidade e a conseqüente estruturação subjetiva do indivíduo, Seve e Leontiev utilizam-se de três noções básicas: a atividade, as necessidades e a consciência.

A atividade, como elemento de unidade entre a subjetividade e a sociabilidade, caracteriza-se como mediadora entre a necessidade e o produto. Segundo Martins (2004), tanto Seve quanto Leontiev estudaram a atividade como a ação que parte de uma origem a um determinado fim, demonstrando, nesse percurso, a relação do homem com o seu meio. Para Leontiev, o homem enquanto indivíduo nasce com necessidades que inicialmente são satisfeitas por outrem. À medida em que começa a agir para satisfazer suas necessidades, uma dinâmica vai se criando entre o sujeito/necessidades e o objeto, de maneira que se percebe que o estado de necessidade não tem seu registro no objeto, mas ele vai ser descoberto, e é à medida que se vai descobrindo o objeto que a necessidade se torna objetiva, e o objeto passa a ser o *estimulador da necessidade* e o *orientador da ação* que busca sua satisfação; nesse caso, converte-se em motivo. “Em contrapartida, se a princípio do desenvolvimento, a necessidade é condição para atividade, quanto mais esta (atividade) se complexifica mais esta premissa se inverte, a tal ponto que a necessidade virá tornar-se seu resultado” (MARTINS, 2004, p.3).

As *necessidades* vão se transformando com o uso dos objetos, o que confirma a tese marxiana de que elas são produzidas e por isso têm uma natureza histórico-social. As necessidades sustentam-se por determinados motivos e orientam-se em termos de finalidade para a forma de ações. As *ações* são constituintes da atividade, são subordinadas às representações do objetivo final e orientadas por seus fins específicos.

Um processo semelhante acontece com a análise das ações em relação às operações, da mesma forma que a atividade não pode ser analisada em separado das ações. Deve-se entender por operações os *processos operacionais* da ação que estão condicionados às condições objetivas como possibilidades reais da ação, isto é, como a ação realizada em condições específicas.

Igualmente importante nessa construção conceitual é compreender que as relações que se estabelecem entre atividades também são relações sociais; portanto, seu produto não tem uma natureza psíquica direta; isto significa dizer que elas são condicionadas pela realidade objetiva, o que garante a produção e a reprodução das atividades. Dessa forma, pode-se compreender que o sujeito é capaz de refletir sobre o motivo da ação e sobre as relações entre elas, pois o sentido do ato não está encerrado em si mesmo, o que indica a possibilidade do agir consciente.

A atividade ainda se relaciona com capacidades, pois toda atividade pressupõe capacidades que também condicionam e pressupõem a atividade. Smirnov (1960 *apud* MARTINS, 2004) diz que a divisão do trabalho gera especialização das capacidades; nesse sentido, sofrem absoluto condicionamento histórico-social e, dessa forma, *capacidades* deixam de ser *dons* para serem *produto* da história humana. Construimos capacidades à medida que conquistamos objetivações humanas, que obtemos aquisições que influenciam nas próximas objetivações, e assim se desenvolvem capacidades, com assimilações que resultam em novas condições para novas assimilações; elas têm relação com o conhecimento, mobilizam conhecimento, mas não são necessariamente coincidentes.

A *consciência* é por onde o homem cria relações entre as ações e seus fins, estabelecendo conexões a partir da relação concreta, dando significados e chegando ao sentido de suas próprias ações, de onde se pode perceber o *princípio da unidade entre consciência e atividade*. E como consciência e atividade se entrelaçam, não se pode compreender a

consciência como sendo própria do universo interior, mas sim como ato psíquico experimentado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações sociais. Tal indissociabilidade fica evidenciada nas relações entre significado e sentido, pois *os significados*, por origem, estão além do indivíduo, são fruto de construção objetiva elaborada ao longo da história e de como o homem assimila a experiência humana generalizada – assenta-se em relações objetivas na prática social. Essas representações disponíveis socialmente são introjetadas pelo sujeito, passam a fazer parte do universo psíquico do indivíduo e a ter um *sentido subjetivo*. As significações não perdem seu caráter objetivo devido o seu caráter social geral. Leontiev afirma, segundo Martins (2004), que as relações entre significado e sentido pessoal não são necessariamente coincidentes por causa da divisão do trabalho, afirmação importante para o estudo da personalidade.

A ruptura entre significados e sentido gera uma mudança na estrutura interna da consciência, fato que se verifica com a sociedade de classes desenvolvidas, pois o trabalho é apartado do próprio trabalhador e a atividade vai deixando de ser para ele o que de fato é, de onde se verifica um descompasso entre o sentido objetivo da atividade e o conteúdo subjetivo da mesma.

Sentido e significado se constituem como mediadores da base motivacional da personalidade; podem, então, desenvolver percursos diversos, como interpenetração do significado e sentido pessoal, produção do sentido a partir do significado, proposição de novos sentidos pessoais a significados existentes, re-significação, ou ruptura, alienação entre significado e sentido pessoal, processos quase sempre acompanhados de reações emocionais e sentimentos⁵.

⁵ Estados emocionais são resultantes da relação entre necessidades, motivos e possibilidades de realização de atividades que respondem a ele; são manifestações internas, mas sempre ligadas a um estímulo externo objetivo. Os sentimentos são por natureza histórico-sociais, e se diferenciam das emoções por dependerem sempre da relação entre objeto e fenômeno. (MARTINS, 2004).

Segundo Martins (2004), a partir dessa base motivacional, Leontiev, propõe e distingue os conceitos de *motivos geradores de sentido* e *motivos-estímulo*. Motivos geradores de sentido impulsionam a atividade, conferindo sentido pessoal e promovendo uma relação consciente entre motivos e fins, entre por que e para que, evidenciando um caráter teleológico e, por isso, ocupando lugar privilegiado na estrutura da personalidade. Os motivos-estímulos – agem de forma complementar aos motivos geradores de sentido, levando à ação, impulsionando a atividade positiva ou negativamente, numa função essencialmente sinalizadora. Portanto, a forma de desvelar a estrutura motivacional da personalidade é ater-se ao sistema de atividades. Para Seve e Leontiev (MARTINS, 2004), as proposições em torno dos conceitos de significado e sentido, motivos geradores de sentido e motivos-estímulo, trazem fundamentação para a compreensão da consciência.

A existência de motivos não implica em consciência sobre eles, logo, pode haver atividades cujos motivos não são conscientes e que não se descaracterizam em seu sistema; por isso, só poderão ser desvelados pelo sujeito em relação com o mundo exterior. Rubinstein (1978 *apud* MARTINS, 2004) sinalizou que as vivências inconscientes são assim caracterizadas por não terem uma relação adequada com a realidade e inexistir uma conexão consciente entre atividade e motivos; quer dizer, as ações inconscientes são aquelas que não penetraram na consciência, que decorrem da própria relação inadequada com as bases objetivas das ações e da própria atividade. Seve (1989) faz uma reflexão a respeito do problema do inconsciente, apresentando-o na perspectiva histórico-social. Ele afirma que as raízes das vivências inconscientes decorrem da produção da vida material desse sujeito; logo, não é da ordem do psicológico, mas do social, objetivo, prático.

Ora, buscamos um conceito de subjetividade que possa situar o sujeito frente às escolhas profissionais somente determinado ou totalmente livre? Com os pressupostos de suas decisões em si mesmos ou no ambiente social? Tais questões evidenciam uma tensão

subjacente, envolvendo o coletivo e o individual, o objetivo e o subjetivo, e suscita uma sustentação teórica que possibilite um homem singular, individual, mas dependente da dimensão relacional e capaz de superar condições objetivas e condicionamentos.

Esse conceito de formação da subjetividade fornece suporte à compreensão de alunos diante das escolhas profissionais de carreiras técnicas. E os conceitos apresentados de atividade, necessidade, motivo, ações, operações e processos operacionais situam uma perspectiva para o estudo das escolhas.

A escolha enquanto atividade humana surge para satisfazer uma necessidade fruto de uma relação dinâmica do sujeito com o objeto de sua satisfação. Sustenta-se, pois, por motivos, e orienta-se em termos de finalidades para a forma de ações. A escolha precisa se efetivar por meio de ações, e a ação que manifesta esta atividade dá acesso a perceber os processos operacionais que estão condicionados à realidade objetiva deste sujeito. A escolha, portanto, existe, mas nesta perspectiva ela é sempre circunscrita a uma possibilidade própria de cada realidade.

A noção de consciência enquanto estrutura que possibilita ao homem refletir, estabelecer conexões em busca das relações entre os fatos, aquilo que gera e impulsiona o homem a ir em busca de algo que lhe falta, que lhe satisfaça, aponta para uma perspectiva de trabalho na dimensão da superação da realidade desse sujeito em que é possível mudança. Os significados e sentidos, os motivos geradores de sentido e motivos-estímulo, que além de revelar essa estrutura e os percursos que esse indivíduo esteja seguindo, apresentam-se como elementos com os quais podemos acessar a consciência e também transformá-la.

A possibilidade de autonomia do indivíduo frente ao contexto real e teórico apresentado nessa seção aponta para sua existência sim, uma autonomia que não se pode afirmar livre, irrestrita; ela apresenta-se circunscrita, mas com possibilidades de expansão, relacionada à consciência do indivíduo sobre tais condicionantes e à ampliação dos sentidos

pessoais para os motivos de suas necessidades, ponto que chama pela Educação como um dos agentes que podem vir a atuar na perspectiva dessa superação.

1.2. O adolescente: sujeito de escolhas

Para compreender o adolescente, tomaremos um conselho de Frigotto (2004), ao considerarmos sujeitos adolescentes, com “cara definida”, que expressam não apenas uma juventude una, mas juventudes, diversas, fruto dos contextos econômicos, culturais, étnicos, de gênero, entre outros.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em função de seus objetivos, define essa etapa evolutiva como o período que vai dos 10 aos 20 anos e que se divide em duas fases: a primeira, de 10 a 16 anos, e a segunda, dos 16 aos 20 anos (SOARES, 2002). Há outras formas de dividir essa fase em etapas, mas Soares (2002) nos alerta que é uma divisão arbitrária, pois é possível encontrar adolescentes antes dos 10 anos ou depois dos 20 anos. Rummert (2004) expande esta discussão para como se devem tratar as diferentes faixas etárias no período que abrange a juventude, em seu próprio estudo, até os 24 anos, mas na Europa esse limite pode ir aos 34 anos⁶. Segundo a autora, no Brasil, a juventude se estende até os 29 anos desde a década passada, tanto nas produções acadêmicas quanto nos documentos oficiais.

A cada dia cresce o interesse sobre esta fase da vida humana, o que tem feito multiplicar estudos, pesquisas, literatura e profissionais especializados neste assunto: o adolescente. O motivo de tal interesse repousa sobre alguns fatores identificáveis.

⁶ Há estudos sobre o alargamento da juventude que identificam como causas o: aumento da expectativa de vida e a sociedade do conhecimento (RUMMERT, 2004).

Os adolescentes compõem uma parcela de 34 milhões da população do Brasil jovem, com faixa etária entre 15 e 24 anos, de acordo com o Censo 2000/IBGE (apud BRENNER, LÂNES e CARRANO, 2004). Essa população jovem constitui 20% de toda a população brasileira, sendo que 40,2% dos adolescentes entre 15 e 17 anos fazem parte da população economicamente ativa (PEA) do país, o que é um dado bastante expressivo.

Esses jovens estão diante de problemas sociais, sendo as principais vítimas do modelo de desenvolvimento social e econômico que nos últimos anos aprofundou desigualdades e acentuou processos de exclusão, conforme os dados educacionais do Censo 2000/IBGE, dos indicadores sociais IBGE/2002 que apontam a situação de renda e cor como determinantes no tempo de escolarização do jovem, e dos indicadores sociais e dados de distribuição etária do desemprego da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio PNAD/IBGE/2000 (apud BRENNER, LÂNES e CARRANO, 2004). É particularmente nefasto o efeito desses processos de exclusão para os jovens e adolescentes, pois estão num ciclo da vida de intensa organização pessoal e social.

Além desses indicadores da funcionalidade da juventude ao capital, Rummert (2004) indica que, diante do caráter histórico do conceito de juventude, é necessário que se desenvolvam estudos a partir da perspectiva de pertencimento de classe, que, segundo a autora, significa considerar características dos diferentes grupos, problemas de gênero e raça, e diferença entre as faixas etárias que compõem a juventude. Neste sentido, ela indica a exploração da condição da transitoriedade que marca a vida dos sujeitos nesta fase, por exemplo, estendendo-se o tempo para uso do trabalho na condição de aprendiz, de estagiário, uma vez que hoje se é jovem até os 30 anos, ainda mais se considerarmos que há força produtiva útil até os 45 anos. Isto significa mais gente em condição de provisoriedade e menos tempo de poder de pressão para mudanças políticas nesta área.

Estrategicamente, os jovens são essenciais para o desenvolvimento de qualquer país e o reconhecimento disto no Brasil tem levado à consolidação de movimentos em prol das necessidades e vulnerabilidades deste grupo etário, fazendo elevar a demanda por políticas públicas específicas, mas a tais demandas o estado tem dado respostas pontuais que não expressam compromisso com a universalização da educação básica (RUMMERT, 2004).

Diversas ações federais em parcerias com a sociedade civil e prefeituras voltadas para o público jovem, direta ou indiretamente, foram iniciadas no segundo governo de FHC. No final de 2002, Spósito e Carrano (apud BRENNER, LÂNES e CARRANO, 2004) identificaram 33 programas/projetos governamentais referentes à juventude, as quais evidenciam que a temática aflorou no governo federal ainda que tratada de forma parcial e segmentada. Para Rummert (2004), as ações evidenciam uma perspectiva assistencialista, de suavização da pobreza, prevenção de delitos e até com caráter moralizante. É a modernização do discurso que sempre acompanhou a educação profissional, de ser destinada aos desafortunados.

A ausência de políticas para a juventude e o movimento de diversos atores dos setores sociais, acadêmicos e políticos que já trabalhavam com a área trouxeram tal demanda e sua premência à agenda política do governo Lula. Como consequência, alguns processos deram início em 2003 no sentido de levantar o debate nacional e plural sobre a juventude, tomando o jovem como sujeito ativo nesse processo ainda inicial de definições de políticas públicas.

O Projeto Juventude tem especial importância, pois, em sua primeira fase, intencionava diagnosticar de maneira geral e ampla os dados sobre jovens no Brasil, incluindo uma pesquisa nacional de opinião e perfil do jovem. O diagnóstico, propostas e recomendações compõem um documento que, entregue ao governo federal em junho de 2004⁷ tem a função de subsidiar políticas públicas. Além desse projeto, sob a tutela do Instituto

⁷ Mais detalhes sobre o projeto consultar www.projetojuventude.org.br.

Cidadania, foi instituída a CEJUVENT, Comissão de Políticas Públicas de Juventude da Câmara dos Deputados, tendo como principal objetivo elaborar um Plano Nacional de Juventude, bem como instituir o grupo interministerial com função de otimizar ações sobre a juventude e articular os diversos programas, apontando caminhos para superação dos muitos desafios à implementação de políticas nesta área.

1.2.1. Adolescência como um fenômeno social

Becker (1985) diz que a puberdade é tão antiga quanto o homem, mas, observando a história, nem sempre os adolescentes foram percebidos como hoje.

A noção de adolescência vem desde a Grécia Antiga. Gunther (2003) diz que Aristóteles considerava os adolescentes “apaixonados, irascíveis, capazes de serem arrebatados por seus impulsos”, dados a exageros (p.1), mas que só recentemente o conceito de adolescência se estruturou na história da civilização (ÁRIES, *apud* GUNTHER, 2003). Especialmente após a segunda Guerra, na década de 60, quando se acentuou a idéia de contracultura, a adolescência passou a ser exaltada e também mais pesquisada.

Nascimento (2002) demonstra em sua tese como a sociedade vem construindo a adolescência desde os anos cinquenta até os dias atuais, partindo do pressuposto de que se trata de um fenômeno criado socialmente⁸.

A imagem pública do adolescente é estereotipada e associada à hostilidade, chegando esses jovens até a serem alcunhados de “aborrecentes”. Socialmente, são caracterizados por um determinado traje, pelas músicas e danças que apreciam, e são associados ao lazer, ao esporte, ao namoro, à “curtição” e à busca por novos desejos e interesses.

⁸ Mais detalhes sobre as marcas das gerações adolescentes desde os anos 50 até hoje, em Nascimento (2002).

Becker (1985) e Ferreira Salles (1998) chamam a atenção para o fato de que os adolescentes se tornaram um excelente e grande público para o consumo, o que aumenta seu espaço nos meios de comunicação e colabora para uma visão hegemônica dos mesmos, amplamente disseminada em nossa sociedade. No entanto, a infância e a adolescência, segundo Ferreira Salles (1998), são orientadas pela situação sócio-econômica e cultural em que vive o jovem: “é a inserção social que define o modo de ser do adolescente, assim como sua conduta, aspirações e responsabilidades” (p.43). As adolescências são, portanto, distintas, o que confirma a idéia de Frigotto anunciada no início desta seção.

A forma como se vive a adolescência é diferente mesmo para indivíduos de um mesmo tempo histórico, por causa das diferentes posições sociais que ocupam, ainda mais se considerarmos que o Brasil é um país de diferenças abissais, em que perspectivas e opções de futuro são bem mais limitadas para uma boa parte da população.

Além dessas visões históricas e sociais indicadas até agora, Becker (1985) ainda se refere à dimensão cultural da adolescência, levando-nos a perceber que também por esse aspecto ela não se constitui um fenômeno genérico. As características que aqui citamos são próprias de adolescentes da nossa cultura ocidental. Os estudos antropológicos realizados por Mead com a sociedade Samoa, no sul do Pacífico (*apud* LEPRE, 2005) evidenciam isto. A autora indica que a principal diferença entre os adolescentes samoanos e os das sociedades modernas é a quantidade de escolhas que se permite a cada um. São muito poucas as opções para os primeiros, e entre dois elementos apenas; a autora afirma que a falta de opções de escolha é própria de culturas primitivas, em contraposição às sociedades modernas, onde elas são muito mais vastas e complexas.

Apesar desses estudos, Ozella (2002) diz que as teorias psicológicas insistem em deixar de lado a dimensão histórica da adolescência, traduzindo uma concepção de adolescência universal, naturalizante e acrítica. De acordo com Gallatin (1986), estudos

significativos sobre a adolescência foram produzidos neste século por Stanley Hall, Anna Freud, Sullivan, além de Erikson. Na América Latina, e, particularmente, no Brasil, destacam-se os estudos de Aberastury (1980) e Aberastury e Knobel (1981) na área psicanalítica (OZELLA, 2002). O autor problematiza essas teorias afirmando que quando elas supõem

uma igualdade de oportunidade entre todos os adolescentes, a psicologia que se encontra presente nos manuais de psicologia do desenvolvimento, dissimula, oculta e legitima as desigualdades presentes nas relações sociais, situa a responsabilidade no próprio jovem e se ideologiza (OZELLA, 2002, p.18).

As concepções de adolescência presentes nessas teorias ora enfatizam um aspecto, como o biológico, ora outro, como os sociais; dessa forma, não conseguem superar uma visão dicotômica e fragmentada.

Ozella (2002) apresenta suas considerações sobre a inserção social do indivíduo considerando o seu ser e os processos de seu crescimento. Até mesmo as transformações fisiológicas características do adolescente são marcadas pela representação social que se atribui a elas, em determinado tempo, lugar e história. Considerar a adolescência dessa perspectiva é muito mais que considerar o ambiente social como facilitador ou dificultador do desenvolvimento, como fazem as ênfases naturalistas predominantes na compreensão da adolescência. É considerar que as contradições, a busca da identidade, a rebeldia, a moratória são fenômenos históricos que marcam esses adolescentes aqui, e reforçam a compreensão do porquê de a adolescência ser um fenômeno social que parte de necessidades sociais e econômicas que estruturam o processo.

1.3. Escolhas profissionais e identidade

A escolha profissional tem sido apontada como o marco do desenvolvimento da identidade profissional, e um dos aspectos que constituirão a identidade adulta e a inserção do jovem no mundo produtivo. Desta forma, buscamos a compreensão da constituição de sujeitos adultos por meio da identidade profissional, e encontramos que a mesma explicação de homem que se constitui subjetivo no mundo objetivo das relações sociais, relativa a noção de subjetividade indicada por Marx, Seve e Leontiev, também fundamenta o entendimento da noção de identidade, pois o homem constituindo-se sujeito, busca definir quem é ele próprio. A autonomia também se mostra, nesse caso, como ponto de partida para o estudo da identidade.

De acordo com Campos (2000), identidade profissional refere-se ao conjunto de características que torna uma pessoa semelhante àqueles que exercem uma atividade socialmente reconhecida. Normalmente, pressupõe uma habilitação por meio de diploma ou competência reconhecida, além de outros atributos; “o termo identidade profissional caracteriza um processo de desenvolvimento psicossocial em que se envolvem indivíduos e categorias profissionais” (p.185). Nesse sentido, é evidente e expressiva a relação da identidade com o trabalho. Jacques (1997) nos ajuda a entender essa relação indicando que, consolidada pelo sistema capitalista, em que o trabalho tem papel fundamental na constituição do eu, é a importância do trabalho em nossa sociedade, que dá relevância e exaltação ao papel de trabalhador, colocando-o em destaque entre os muitos papéis do indivíduo. Somos sujeitos consoantes às configurações do ambiente capitalista que nos constitui, e com a cisão entre indivíduo e sociedade que lhe é inerente.

A identidade profissional surge como fruto de sucessivas identificações, durante a história de vida, com modelos adultos ou através dessa inserção real no mundo do trabalho. Acrescenta Jacques (1997) que as diferentes formas de trabalho agregam em torno de si um conjunto de características que as define, de maneira que aqueles que com elas se identificam

passam a usufruir tal papel social, agregando um modo de ser peculiar, com semelhanças na forma de vestir, falar, além da carga afetiva de pertencimento ao grupo.

Assim, somos levados ao estudo da identidade de uma forma mais ampla, no sentido de compreender essa constituição de uma identidade específica, qual seja a profissional. Para tanto, Ciampa (1988), Codo, Sampaio e Hitomi (1994) e Jacques (1997) nos ajudarão.

Identidade é um tema relevante para diversas ciências que se envolvem com a questão central dos seres humanos, qual seja, responder quem ele é, ou como se hominiza, como se torna parecido consigo mesmo, ou como se diferencia do outro ou se iguala a ele (CODO, SAMPAIO, e HITOMI, 1994). É um conceito que diz respeito à singularidade humana e também à particularidade de grupos, classes, culturas (JACQUES, 1997). É de estudo complexo e, de acordo com Codo, Sampaio & Hitomi (1994), a busca a tais respostas seguia, anteriormente, dois caminhos: a via do homem natural por meio das concepções religiosas, ou a via das relações sociais.

A Sociologia e a Psicologia Social trabalharam inicialmente com os conceitos de status e papel social, mas logo os abandonaram, porque implicava um estudo que cristalizaria momentos históricos e isto não dava conta de como a trama social se constitui. O estudo sobre o conceito de papel social foi então sendo substituído pelo de identidade social, ganhando status de categoria analítica central para a Psicologia Social através do estudo de Ciampa (1987 *apud* CODO, SAMPAIO & HITOMI, 1994).

Neste estudo, Ciampa verificou o caráter ideológico dos estudos anteriores e se propôs a desenvolver um outro caminho para entender como se constrói a identidade, atribuindo a ela um movimento até então não pressuposto e nos levando a entender que o que nos torna parecidos conosco é a trama social, que produz um jogo perene de espelhamentos, diferenciações e igualdades que nos definem em relação ao conjunto da sociedade (1987, *apud* CODO, SAMPAIO, & HITOMI, 1994).

Enquanto representante de si mesmo, uma pessoa se constitui frente aos outros com diferentes papéis que se comunicam e se refletem, não sendo possível estabelecer um fundo originário para cada um deles. O autor, finalmente propõe a concepção de identidade que se alimenta das atividades desse homem, afirmando que as identidades refletem estruturas sociais e ao mesmo tempo reagem sobre elas, mantendo-as ou mudando-as, sendo, portanto, fruto de um permanente processo de identificação; de onde vem o movimento.

Noutro estudo de Ciampa (1988), ele diz que podemos fazer um esforço para entender nossa identidade colocando-nos como personagens de uma narrativa, nesse caso, personagens que surgem de um discurso. Ele então interroga: é você personagem ou autor que cria o discurso com tais personagens? Ao que responde: somos personagens e autores ao mesmo tempo. Daí, pode-se perceber que uma identidade constrói a outra e vice-versa, e a identidade dos personagens constitui a do autor. Uma rede vai se formando e o tema ganha complexidade maior ainda quando pensamos que cada indivíduo se modifica ao longo do tempo, em mudanças de diversas naturezas, mais e menos previsíveis.

A identidade é “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una (...), sou uno na multiplicidade e na mudança” (p.61), como os nomes, substantivos que atribuímos às identidades, pelos quais nos chamamos e que nos diferenciam mas também nos igualam, pois os sobrenomes familiares nos igualam a um grupo familiar específico. Igualdade e diferença se manifestam em nosso próprio nome. Identidade é, portanto, um conceito que envolve uma dicotomia entre igual e diferente, permanente e mutante, individual e coletivo (JACQUES, 1997 e CIAMPA, 1988).

De acordo com Ciampa (1988), o processo de se igualar e se diferenciar nasce e se fortalece na família, e depois segue por toda a vida, nos demais grupos sociais de que participamos. Esse conjunto de grupos de que nós tomamos parte constituirão nossa

identidade. Nesse ponto, o autor acrescenta, que além de nomes, de sermos substantivos, somos também verbo, somos nossas ações, e elas nos constituem.

Identidade também pode ser o próprio processo de identificação que se constitui do objeto da representação e da própria representação, ambos como fenômenos sociais, dependentes um do outro e que não podem ser separados. Eles se fundem porque nós nos constituímos sujeitos, individualidades, por meio de representações.

Finalmente, podemos nos deter no aspecto novo, trazido pelas proposições de Ciampa para o estudo da identidade: a dimensão de movimento, de processo, em contraposição a um estudo de identidades estanques. Diz Ciampa (1988) que somos o que estamos sendo. Há uma idéia de movimento social que se funda na história, entendida por ele como o processo de contínua hominização do homem. A dimensão coletiva da identidade se concretiza por meio da inserção do homem num todo que é substância humana. Nesse sentido, eu contendo a humanidade e aparentemente o todo nega o indivíduo, mas o uno só existe como parte do todo.

Identidade, pois, para Ciampa (1988), não é o estudo do que se é, mas do ser que é; isto significa que esse estudo engloba o seu desenvolvimento concreto e o seu vir-a-ser como parte dele mesmo, como integrante deste ser. Para o homem ser o ser que é, ele não só será considerado em sua dimensão biológica como em sua dimensão histórica, pois essa, como foi dito, é o que possibilita a materialidade da hominização, progressiva e continuamente. O homem não pode prescindir de seu caráter biológico como também não o pode de seu caráter social e histórico. É assim que Ciampa (1988) afirma que “o homem não está limitado por um vir-a-ser pré-estabelecido, mas também não está liberado das condições históricas de maneira que o vir-a-ser fosse uma indeterminação absoluta” (p.72).

Isso significa que não cabem concepções explicativas para a identidade do ser fatalista e de destino traçado, como também não se pode desconsiderar a dimensão histórica que o

constitui, limita e cerceia, pois é temporal. Admitir isso implica compreender que é impossível dissociar o estudo da identidade do indivíduo, da identidade da sociedade. E que, portanto, é do meio concreto, das circunstâncias da vida deste sujeito que decorrem seus determinantes, e também de onde emergem as possibilidades, os modos e alternativas de identidade a este sujeito.

1.3.1. Adolescência e identidade profissional: constituição do sujeito adulto

A puberdade pode ser considerada como uma primeira fase ou momento da adolescência, mas a tendência é puberdade e adolescência como dois fenômenos que podem ter o início coincidente ou não. A puberdade relaciona-se com as modificações biológicas e a adolescência com as transformações psicossociais que as acompanham.

As mudanças corporais, hormonais e os indícios externos e internos para a potencialização da sexualidade marcam a puberdade. A adolescência tem características peculiares conforme o ambiente sócio-cultural do indivíduo e, com base nas transformações biológicas, um complexo sistema psicossocial será reestruturado e redefinido como a imagem corporal, separação/individuação de vínculos dependentes dos pais, estabelecimento de uma nova ordem de valores e ética próprios, assunção de papéis sexuais, busca de definições ocupacionais que levem os jovens aos papéis de adulto.

O término da puberdade é associado à complementação do processo de crescimento físico e ao amadurecimento das funções reprodutivas, por volta de 18 anos. Já o fim da adolescência é mais difícil de definir, mas relaciona-se com estabelecimento da identidade sexual, possibilitando relações afetivas estáveis, independência econômica, aquisição de um sistema de valores pessoais e relação de reciprocidade com a geração precedente. (SOARES,

2002). A adolescência, como se pode ver, gira em torno de identidade, e os estudos de Erikson (1972) mostram-se, então, relevantes aos nossos objetivos.

Erick Erikson desenvolveu estudos para compreensão da adolescência, estabelecendo diálogos entre sua perspectiva psicanalítica, a antropologia e a sociologia. Ele entende que a interação permanente entre três grandes dimensões da pessoa – biológica, social, individual – constituem sua personalidade. Suas explicações referem-se a um todo orgânico e estendem-se da infância até a velhice.

Uma categoria fundamental a essa teoria orgânica de Erikson (1972) e ao nosso estudo é a identidade. Para o autor, o indivíduo psicologicamente saudável é aquele que desenvolveu um “firme sentido de identidade”, que implica

num sentido consciente da singularidade individual, um esforço inconsciente para manter a continuidade da experiência (necessidade de sentir-se único), uma solidariedade para como os ideais de um grupo (necessidade de sentir-se parte de uma cultura). (p.208)

Ao descrever o desenvolvimento do indivíduo para alcançar a personalidade, Erikson (1972) identifica oito estágios, que chama de oito idades do homem. Cada um desses estágios seria marcado por desafios que Erikson define como crises normativas ou conflitos nucleares, cuja resolução – uma necessidade imperativa para o indivíduo que busca manter-se em equilíbrio – e a vivência perpassa as três dimensões da pessoa, deixando suas marcas tanto na pessoa quanto na sociedade em que ela está inserida. O desenvolvimento pessoal está ligado a transformações comunitárias, de acordo com esses pressupostos.

O sentido de crise apresentado por Erikson (1972) modificou os estudos sobre adolescência desenvolvidos até então na sociedade ocidental, que a tomava como um período de tormenta e tempestade. O autor define crise não mais com um caráter catastrófico ou

fatídico, mas como momento decisivo mediante o que os indivíduos tomam direções, podendo mobilizar, nesse instante, recursos de crescimento.

Erikson (1972) diferencia-se dos demais teóricos do desenvolvimento por dedicar um grande espaço à adolescência no conjunto de suas construções teóricas, uma vez que a considera um período crucial da identidade, mas a idéia de adolescência como necessariamente um período de rebeldia, turbulência, angústia e sofrimento não se sustenta na teoria de Erikson (1972):

A adolescência é o último estágio da infância. Contudo, o processo da adolescência só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordina as suas identificações infantis a uma espécie de identificação, alcançada com o desenvolvimento da sociedade e com a aprendizagem competitiva com e entre os companheiros de sua idade. Essas novas identificações já não se caracterizam pela natureza lúdica da infância, nem pelo ímpeto de experimentações da juventude: com uma urgência avassaladora, elas forçam o jovem a optar e toma decisões que com um imediatismo crescente leva-lo-ão a compromissos “para toda vida”. A tarefa a ser desempenhada neste momento é formidável. Ela requer, considerando as diferenças individuais e sociais, grandes variações na duração, intensidade e ritualização da adolescência. (p.155)

O autor desloca o problema das dificuldades inerentes da adolescência do âmbito do indivíduo ou da natureza normativa para o âmbito do contexto sócio-cultural em que o indivíduo está inserido, vinculando a quantidade e a intensidade destas dificuldades à qualidade das condições objetivas e subjetivas que a sociedade oferece a esse indivíduo.

A adolescência, portanto, é menos “tempestuosa” naquele segmento da juventude talentosa e bem treinada na exploração das tendências tecnológicas em expansão e apta, por conseguinte, a identificar-se com novos papéis de competência e invenção e a aceitar uma perspectiva ideológica mais implícita. (...) Por outro lado, se um jovem pressentir que o meio tenta privá-lo radicalmente de todas as formas de expressão que lhe permitiram desenvolver e integrar o passo seguinte, ele poderá resistir com o vigor selvático que se encontra nos animais que são forçados, subitamente, a defender a própria vida. (p. 130)

Ao elaborar o conceito de crise normativa, o autor ofereceu uma forma alternativa de interpretar o fato de que a maioria dos indivíduos é capaz de viver a adolescência sem grandes

percalços e conturbações emocionais, e de que, diante das transformações tecnológicas advindas com a sociedade industrial, a adolescência tornou-se um modo de vida entre infância e idade adulta.

Os jovens, nesta fase da vida, se deparam com uma revolução fisiológica de sua maturação genital e com uma incerteza dos papéis e aptidões que cultivavam com os novos que se anunciam, uma vez que se importam muito com o juízo dos outros sobre si ou com o que parecem aos outros, com o que eles de fato julgam sobre si. Nisto embute-se um implícito conflito entre continuidade e uniformidade. Alguns adolescentes vão precisar de uma moratória, tempo para integrarem elementos de identidade constituídos nas fases anteriores a uma unidade muito mais abrangente, com elementos vastíssimos, que é a própria sociedade.

De acordo com Erikson (1972), das fases anteriores de seu desenvolvimento o adolescente traz consigo a necessidade de confiança em si e nos outros. É assim que ele busca nesta fase identificações com quem sinta confiança, ao mesmo tempo em que temem atitudes ou comprometimentos pelo excesso de confiança, e dessa forma manifestam sua necessidade de desconfiança.

Da segunda fase do desenvolvimento o adolescente traz a necessidade de ser definido pelo que se pode querer livremente, daí ele buscar decidir sobre os rumos disponíveis e acessíveis de dever e serviço; num paradoxo a isso, sente um medo tremendo de ser exposto a uma atividade forçada, o que lhe deixa exposto à dúvida de si mesmo. Quando criança, as possibilidades sobre o vir a ser são ilimitadas e de certa forma tem um caráter lúdico para os adultos que proporcionam essas experimentações; claro que a relação dos adolescentes com estes adultos que continuam facultando um vasto espectro de possibilidades, desde que não fantasiosos, é altamente facilitada em contraposição a atitudes pedantes de limitar as imagens que construíram acerca de si mesmo.

Do período da idade escolar eles trazem o desejo de fazer algo funcionar e da melhor maneira possível, por isso escolher uma profissão assume uma dimensão maior que a questão da remuneração ou status; além disso, desenvolvem o sentido de desempenharem suas atividades com excelência, estabelecida de acordo com seus julgamentos e parâmetros. Serrão e Baleeiro (1999) indicam que o amor, a amizade, o trabalho, a escola, a família e o projeto de vida são as grandes questões que fomentam a reestruturação desta nova identidade.

Diante da história de conquistas que o adolescente vem fazendo por toda a infância, e de como está solucionando cada uma dessas fases, ele chega à 5ª idade do homem, de acordo com Erikson (1972), onde o conflito nuclear é identificado como identidade x confusão de papéis. É na resolução deste conflito que o indivíduo estabelece sua identidade, pois

(...) a formação de identidade requer um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis de funcionamento mental e pelo qual o indivíduo se julga à luz daquilo que percebe ser a forma como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles. (p.21)

É relevante para este estudo entender o conceito de identidade ocupacional como uma noção mutável, resultante de interações com o mundo, com pessoas, valores, atividades, com o desenvolvimento histórico-social desde o nascimento e que se relaciona com o esquema corporal.

Nesta busca e urgência de encontrar seu mais íntimo eu, o jovem muitas vezes é tentado a fazer escolhas prematuras, ou a deixar o barco correr passivamente. As mudanças físicas/ biológicas geram uma ruptura no autoconceito que o levam a mudanças e definições de identidade; nesse processo, três grupos são fundamentais: os pares, a família e a escola; dessas experiências, um novo autoconceito será constituído.

Bohoslavsky (1998) utiliza o conceito de identidade ocupacional apresentado por Erick Erikson e diz que identidade pode ser definida como uma autopercepção, ao longo do

tempo, em termos de papéis ocupacionais e ocupação, como um conjunto de expectativas do papel. As ocupações são, portanto, as expectativas que todos os demais indivíduos têm em relação ao papel de um indivíduo. A ocupação de uma dada profissão é definida num contexto de interação social, inclusive com caráter histórico-temporal, e papel é um termo definido como seqüência estabelecida de ações aprendidas, executadas por uma pessoa em situações de interação.

A escolha sempre se relaciona com outros. Pensa-se no futuro, personificando-o através de uma carreira, de uma faculdade ou trabalho específicos por onde repassam relações passadas, presentes e futuras. Ao escolher desempenhos adultos, o adolescente pensa, não na profissão de uma forma geral, mas numa pessoa específica com o desempenho que lhe atribui naquela profissão, em termos de seu sucessor, poderes, virtudes que então deseja para si; logo, definir o futuro passa a ser a tarefa de definir quem ser e principalmente quem não ser (BOHOSLAVSKY, 1998).

Este ser em transformação, com aparência de complicação, se anuncia e socialmente tem requerido dos órgãos de assistência, governo e da família novas posições da educação, para que possa se encaminhar, sendo preparado para buscar objetivos factíveis e de superação, sendo capaz de articular estratégias que o levem a obtê-los.

CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS PROFISSIONAIS E TRABALHO: A MEDIAÇÃO INSTITUCIONAL

No capítulo anterior abordamos a possibilidade de escolha do adolescente como real, porém restrita, circunscrita, uma vez que compreendemos o homem singular que se forma num ambiente histórico-social, que transforma a natureza e é transformado por ela, que é capaz de agir sobre ela e superá-la. Vimos ainda nos argumentos do capítulo 1 a evidência de que as escolhas podem ser mais livres se mais conscientes, de modo que, o papel da escola, enquanto unidade educacional, cresce em importância na retomada da questão da escolha em seu interior, uma vez que os determinantes das escolhas e dos percursos profissionais/educacionais de seus alunos seriam re-visitados, abrindo-se a oportunidade de rever decisões e de encaminhar suas trajetórias de maneira a que esses alunos se tornem mais sujeitos de suas próprias histórias.

A educação escolar é o meio que leva a pessoa a um papel ocupacional adulto. No entanto, a organização educacional, não raro, gera dissociação entre aspectos que deveriam estar unidos. Para compreender a situação de quem escolhe, é imprescindível uma análise pedagógica e sócio-familiar, pois não se pode esgotar a análise de tal tema recorrendo apenas à psicologia.

No processo da escolha, alguns adolescentes ficam com os olhos presos ao que fazer; os processos de intervenção, neste caso, deve-lhes ampliar a visão para o ser que acompanha tal fazer. E para aqueles que se prenderam ao ser, levá-los ao concreto que acompanha o modo de ser que escolheram. Tomando o conhecimento como um elemento estruturante do ser, o sistema educacional pode proporcionar isto aos jovens estudantes. Decisões pressupõem conhecimento, que deve ser compreendido não apenas como informação, mas numa

perspectiva maior. Pereira (1985), em seu estudo sobre fatores psicossociais e rendimento escolar, concorda com Morinõ Mosquera (1977), quando compreende que o verdadeiro conhecimento está no reconhecimento, pois não tem sentido um conhecimento vazio que não oferece perspectiva para a vida pessoal. Formar o ser humano, portanto, significa consubstanciá-lo com convicções fundamentais, de forma a que desenvolva atitudes para consigo e para com os outros e torne-se responsável por sua ação.

Esse capítulo se inicia contextualizando o nascimento dos CEFETs como um projeto de Estado que surgia e precisava se fortalecer e uma industrialização que se pretendia expandir para o crescimento do país e o fortalecimento da República. Entendendo esse nascimento, pode-se compreender o papel do ensino técnico na constituição da nossa sociedade e os (des)caminhos de suas orientações nessa trajetória. Com o auxílio de Lima (2001), podemos, então, encontrar uma perspectiva institucional compreendida entre o plano das orientações e o plano da ação, uma vez que sinaliza a necessidade de novas práticas para tratamento da temática que se propõe a desvelar caminhos e a apontar perspectivas de superação.

2.1. O nascimento do CEFET-PA: a materialização do ensino técnico como um projeto do Estado

A origem do CEFET-PA remonta à Escola de Aprendizes Artífices do Pará, criada em 1º de agosto de 1910 por meio do Decreto-Lei 7566, de 23 de setembro de 1909, documento oficializado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. O Decreto instituía o ensino profissional primário e gratuito nas 19 capitais dos estados brasileiros com base no pressuposto de que o crescimento das cidades e das suas populações demandava uma luta pela subsistência cada vez maior. E como um dos primeiros deveres do governo da República era

formar cidadãos úteis à nação, caberia a ela, portanto, não só habilitar desafortunados com preparo técnico e intelectual, como “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BASTOS, 1988, p. 3), o que significa um preparo não só técnico, como ideológico.

Assim, surgiram Escolas de Aprendizes Artífices por todo o Brasil, num esboço da rede federal de educação profissional hoje existente, então ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A distribuição das escolas pelos estados obedeceu mais a interesses políticos clientelistas que propriamente à necessidade de mercado de cada região, como era o caso do Pará, que iniciou seu funcionamento em 1910 com a implementação de cinco oficinas: marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria, ofícios muito mais ligados ao artesanato que à indústria, pois, apesar de ser ela a motivadora do decreto para criação das escolas, era ainda incipiente e concentrada no eixo centro-sul, com predominância em São Paulo. Não dispunha o Pará nem ao menos de indústrias nascentes (BASTOS, 1988).

Muitas lideranças políticas e intelectuais se destacaram nesse período para a efetivação de tal projeto. No início desse século, encontramos João Pinheiro, um político e empresário que esteve à frente do governo de Minas Gerais e deixava claro que a nação brasileira deveria se preparar com a educação para o trabalho, com indivíduos competitivos que pudessem sair de sua então indigência, como classificou a situação brasileira. Seu discurso encontrava respaldo no modelo norte-americano que dava sustentação a um ensino pragmático profissionalizante, eficiente para preparar mão-de-obra para uma sociedade plural, industrial e competitiva, opção que parecia emancipadora (BOMENY, 1993).

Essa concepção permeava o imperativo da formação do Estado nacional brasileiro na década de 20, onde a educação surge como o elemento capaz de fomentar as novas características requeridas socialmente e consolidar o ideário liberal que por aí perpassava. Esse é o ambiente do fortalecimento e demarcação do ensino profissional, o de crescentes

demandas dos processos produtivos com ampliação das atividades voltadas para os setores secundário e terciário, até a década de 30 ainda incipientes, decorrentes da divisão social e técnica do trabalho, que, então, era organizado e gerido de acordo com os modelos taylorista-fordista, em resposta ao crescente desenvolvimento industrial que requeria mão de obra qualificada (KUENZER, 199_).

As mudanças que ocorreram na indústria brasileira concorreram significativamente para que se organizasse o ensino industrial enquanto um sistema (CUNHA, 2000b), e o ensino técnico surge no Brasil como herdeiro do ensino de ofícios, institucionalizado a partir da lei orgânica do Ensino Industrial de 1942.

Manfredi (2002), diz que o período da Primeira República⁹ trouxe nova configuração ao sistema de educação escolar, bem como à Educação Profissional, com o ensino manufatureiro e artesanal dando lugar a redes de escolas no âmbito dos estados e da união, além de outros agentes educacionais. A grande mudança, no entanto, situa-se no público-alvo desse ensino, até então caracterizado como os “desvalidos e desafortunados da sorte”; destinava-se agora essencialmente à formação de uma nova classe social – a dos trabalhadores – que, além de preparo técnico para impulsionar o progresso da nação, precisavam ser forjados ideologicamente, a fim de assegurarem o sucesso desse projeto nacional como um “processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos” (MORAES, 2001, p.178 *apud* MANFREDI, 2002, p.80).

Nesse período surgia no Brasil novos empreendimentos industriais e de centros urbanos, o que gerava a necessidade de infra-estrutura nas cidades e tecnologia para os novos setores econômicos, origem da demanda por qualificação profissional. Educacionalmente as propostas de ensino são predominantemente positivistas, pois foram os primeiros a se

⁹ Período que vai da Proclamação da República até os anos 30.

apropriarem da Educação Profissional após a proclamação da República, segundo Cunha (*apud* MANFREDI, 2002).

Foi nesse ambiente que a Educação Profissional pública começou a se estruturar e o grande passo governamental materializou-se no Decreto de Nilo Peçanha, que representava uma resposta aos desafios políticos e econômicos que estavam postos (MANFREDI, 2002). As Escolas de Aprendizes Artífices constituíram o acontecimento mais marcante da Primeira República no âmbito da Educação Profissional, segundo Cunha (2000a), pois se não representa lá grande avanço pedagógico, porque era atribuída ao ensino dessas escolas uma pedagogia corretiva¹⁰ de livrar os desafortunados dos vícios e crimes, era inovadora e pioneira de um sistema educacional de abrangência nacional, pois é certo que as 19 escolas tinham diretrizes comuns e subordinavam-se administrativa e pedagogicamente a uma mesma autoridade emanada do poder central.

A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, conhecida como E.A.A.PA, foi implantada sem sede própria na Av. 22 de julho, hoje Alcindo Cacela, tendo passado por mais quatro prédios até chegar ao definitivo, à Trav. Dom Romualdo de Seixas, em terreno e construção da União.

A matrícula inicial na E.A.A.PA foi de 20 alunos, meninos entre 10 e 13 anos, uma das menores do Brasil, para aulas no curso primário, desenho e aprendizagem de ofícios, ministradas em cinco oficinas, precárias tanto em relação ao espaço quanto no que se refere ao uso de maquinário (BASTOS, 1988).

A primeira sede própria da EAAPA foi inaugurada em 1930, à Tv. Dom Romualdo de Seixas, 374, e, a partir desse ano, é possível verificar que houve um esforço para industrializar as oficinas, já como proposta da Era Vargas. No entanto, como a predominância da aparelhagem ainda era de duas décadas anteriores a E.A.A.PA, conviveu com dificuldades

¹⁰ Cunha (2000) relata castigos e correções aplicados como disciplinamento e punição aos alunos inclusive descrevendo experiências da Escola do Pará com base nos dados de Bastos (1980)

quanto a matrículas, insatisfação dos pais com o ensino, falta de professores e mestres de oficina, distância do novo prédio e oficinas desprovidas de equipamentos e material, dificuldade que se estendeu até 1933.

Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará, passou a chamar-se Liceu Industrial do Pará, e Escola Industrial de Belém em 1942, ano de ruptura no ensino profissionalizante do país, com significativa mudança na função e concepção do mesmo, pois inicia-se nesse instante uma outra ordem que atenderia a um intento social de industrialização e à consolidação do capitalismo no Brasil, bases lançadas através do Decreto 24.554, de 3 de julho de 1934, com o projeto de ensino industrial, e concretizada oito anos mais tarde (BRANDÃO, 1999).

Uma dualidade marca a estrutura da educação brasileira desde sua concepção e indica sempre dois caminhos bem delimitados, um a ser percorrido pelas elites, que culmina no ensino superior, e outro caminho para os que se preparam para a execução do trabalho em cursos de formação profissional. Santos (2000) diz em suas análises da trajetória da educação profissional que os determinantes desta dualidade estão fora da escola, na estrutura de classes, e é por esse caminho que se deve compreender por que até hoje, após sucessivas reformas – em 1961, 1971, 1997 – tal dualidade ainda marca o ensino profissional. Cunha (2000b) nos faz observar que essa dualidade tanto deve ser considerada por esse prisma da separação entre ensino prático-profissional e cultura geral como também pelo alto prestígio do ensino superior e o baixo prestígio da escola profissional.

A Escola Industrial de Belém prosseguiu e transformou-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica em 1959. A partir de 1966, com nome de Escola Industrial Federal do Pará passa a atuar com Ensino Profissional em nível de 2º grau, em atendimento ao novo cenário vislumbrado pela abertura da estrada Belém-Brasília, com gradativa extinção do curso ginásio-industrial. Em 1968, passou a

chamar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA), coincidindo com a instalação definitiva da sede atual, à Avenida Almirante Barroso, 1155 (BASTOS 1988).

Em 1997, por meio do Decreto 2.208/97, foi instituído pelo MEC a Educação Profissional, em níveis Básico, Técnico e Tecnológico, e a ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), por meio de Decreto em 18 de Janeiro de 1999, estando apta a executar tais níveis da Educação Profissional.

2.2. O ensino técnico na sociedade brasileira: seu valor, concepções e orientações até o decreto atual

Os anos 60 e 70 foram de grande prestígio para o ensino técnico no país, principalmente o ensino ministrado pelas Escolas Técnicas. Tamanha era essa valorização que os alunos formados nesse período eram absorvidos quase que sem restrições pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2000), o que trouxe um significativo crescimento em matrículas e estrutura a essas instituições. Esse também foi um período em que se instalaram empresas com montagem completa no Brasil, trazendo consigo tecnologia, bem como hierarquias ocupacionais inexistentes no país. A possibilidade de mobilidade social moveu a classe média em busca de cursos técnicos e cursos superiores (MONTROYAMA, 1995), principalmente as engenharias. Por isso as Escolas Técnicas priorizaram e quase exclusivamente ofertaram cursos técnicos, ficando as outras possibilidades de formação profissional com escolas estaduais e municipais.

A década de 80, porém, trouxe retração ao mercado de trabalho e, com a quantidade de técnicos que estava sendo lançada a cada ano no mercado, verificou-se a sua saturação. Intensas transformações marcavam o cenário global, designando mudanças sócio-políticas e econômicas contemporâneas, principalmente intensificadas na década de 90, com impactos

sobre a educação, a escola, a comunidade e os trabalhadores, levando-os a uma maior produtividade, competitividade e qualidade, marcas de uma economia de mercado em crescente processo de globalização (BARONE, 2000).

Essa década foi marcada pela transição democrática, com a passagem dos governos militares para um governo civil e a entrada do governo Sarney. Mediante essas transformações econômicas e sociais no aparelho do Estado, um grande debate em torno de novos rumos para a educação se implementou no Brasil, até meados da década de 90. Tais discussões tratavam principalmente das concepções de políticas educacionais para o ensino profissional.

Assim, novos rumos para o Ensino Técnico Profissionalizante surgem no Brasil, logo após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Brasileira, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), seguida do Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, e consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999) dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, em que a concepção orientadora é o modelo das competências.

Uma reforma se implantou desde então e, de acordo com Souza (2002), ela seria nitidamente influenciada pelas diretrizes do Banco Mundial e assegurada pelo financiamento conjunto do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Banco Interamericano de Desenvolvimento.

De acordo com essa legislação, o ensino técnico passou a ser complementar ao ensino médio, seqüencial ou concomitante a ele, tornando-se obrigado as Escolas Técnicas a transformarem seus currículos, excluindo a parte de formação geral do mesmo.

Para entender a reforma que se buscou executar na Educação Profissional a partir da década de 90, é preciso ressaltar que os organismos internacionais (Banco Mundial/ BID/

OIT) indicavam a ineficiência do ensino técnico, seu alto custo e sua ineficácia (RAMOS, 2002). Além das imposições econômicas, precisa-se atinar para o que já se constituía como problemas a serem superados: falta de sintonia com a realidade, dualismo entre ensino médio e educação profissional e orientação assistencialista e economicista da Educação Profissional (ARAUJO, 2002).

O Parecer CNE/CEB 16/99 se propõe, então, a configurar uma Educação Profissional que fosse além da capacidade para o fazer bem feito, e levasse o país a uma maior competitividade, atendendo às necessidades do mercado, da sociedade e dos indivíduos. Hoje, pode-se considerar como pontos-chaves da reforma da Educação Profissional para o Ensino Técnico:

- A desvinculação do Ensino Médio, mas mantendo articulação com o mesmo – o que quer dizer que a Educação Profissional não é mais a parte diversificada do Ensino Médio e nem pode substituí-lo;
- A complementaridade à Educação Básica – em caráter intermitente ou concomitante;
- A caracterização da escola técnica como um Centro de Referência capaz de agregar trabalhadores, empregadores e todos os envolvidos no desenvolvimento da região;
- A não-definição de mínimos curriculares pelo Conselho Nacional de Educação e conseqüente autonomia escolar para expressar e conduzir sua proposta pedagógica através do projeto pedagógico e plano do curso, mas obediência às diretrizes nacionais, orientações que caracterizam uma escola como referência na área de atuação;
- O compromisso da escola com o desenvolvimento do perfil profissional de conclusão, que significa, de acordo com Ramos (2002):
 - Adoção da noção de competência como norteadora do currículo e referência primordial;

- Contato e intercâmbio com o mundo produtivo como principal regulador do exercício profissional;
- Apoio metodológico em projetos e resolução de problemas;
- Análise funcional como base para definir as 20 áreas profissionais e o perfil profissional resultante das competências listadas.

A Educação Profissional foi estruturada em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico, com uma evidente desarticulação do Ensino Médio, o que comprometeu a função social das escolas federais que deixam de trabalhar a educação no sentido da cidadania e assumem o treinamento fragmentado em atendimento as necessidades estreitas do capital (DELUIZ, 2000).

A noção que referencia a Educação Profissional nos documentos legais, apresentada como opção emancipadora, é a de competência, a qual se apóia sobre as seguintes bases: a) reordenação da relação trabalho/educação, tirando o foco das tarefas, dos empregos, e colocando-o sobre o indivíduo; e b) institucionalização de novas formas de educar, de formar o trabalhador, inserindo novos pressupostos, de acordo com Ramos (2002). Para entender a repercussão deste conceito nos procedimentos educacionais e na vida produtiva, a autora recorre ao conceito de qualificação, que deve ser compreendido como uma relação social complexa que envolve operações técnicas, valor social e implicações econômicas e políticas.

Schwartz (*apud* RAMOS, 2002) propõe três dimensões para a qualificação: a) a conceitual – relacionada a saberes conceituais, diplomas e títulos; b) a social – aspecto que relaciona conteúdos das atividades e classificações hierárquicas; e c) a experimental – que se relaciona com o conteúdo real do trabalho em que se inscrevem não apenas conceitos mas um conjunto de saberes relativos à realização do trabalho. Compreendemos, então, que a qualificação não é o produto de um curso, não é um título que se obtém ao final de cada formação. Machado (1996) trabalha com a idéia de o indivíduo qualificado não é produto

simplesmente de uma ação educativa mas fruto de complexas e diferenciadas relações sociais que se estabelecem no âmbito da família, do mundo produtivo, do trânsito e das demais relações; não está ligado nem ao menos à quantidade de cursos; portanto, a noção de qualificação, bem como a de competência, tem sido trabalhada pelos autores de maneira muito mais ampla e diferenciada que aquela apontada pelos documentos da reforma, especialmente o Parecer CNE/CEB 16/99.

A compreensão da noção de qualificação não explicitada mas implicada nos documentos legais é importante para que se entenda a perspectiva do conceito de competência adotada pelo MEC, a qual privilegia os atributos individuais dos trabalhadores enquanto fortalece a dimensão experimental e minimiza a dimensão das competências coletivas e sociais, traduzindo-se em políticas educacionais que resultam em solidificação da vida social, com bases que buscam assegurar a hegemonia econômica e cultural das classes dominantes (DELUIZ, 2001 e RAMOS, 2002). As Diretrizes da Educação Profissional do Ensino Técnico evidenciam um determinismo tecnológico e desconsideram outros elementos que atuam nas relações dinâmicas de trabalho como cultura, tradições, prestígio social, disputas internas a uma categoria entre outras, o que contribui para despolitizar as relações sociais deste trabalhador/cidadão, aspectos destacados por Oliveira (2000), Deluiz (2001) e Araujo (2002) como crítica ao projeto da Educação Profissional traduzido nessas Diretrizes.

A partir de 2003, com o início do governo Lula, uma discussão nacional foi proposta e alimentada entre diversos agentes do governo, sociedade civil, empresários e teóricos. Marcada por contradições e disputas teóricas e políticas, tal discussão culminou com a promulgação do Decreto 5154/2004 que revogou o Decreto 2208/97 e essencialmente apresenta mudança no aspecto de maior discussão no anterior, que era a obrigatoriedade de desvinculação do ensino técnico da formação geral (FRIGOTO, CIAVATTA e RAMOS, 2004). O novo texto derruba esta obrigatoriedade e deixa as mesmas possibilidades

curriculares a cargo da proposta de cada instituição. Ainda é uma lei recente e vem sofrendo ampla discussão. Efetivamente, o ano de 2005 é o tempo que as instituições oficiais de ensino profissional terão para elaborar mudanças frente ao novo decreto, quando da entrada de novas turmas, mas destacamos que a nova legislação ainda mantém em vigor o Parecer CNE/CEB 16/99 que trata das diretrizes curriculares para o ensino técnico.

O CEFET-PA, a partir de 2005, passou a organizar o currículo dos cursos técnicos obedecendo ao Decreto 5154/04, aceitando a orientação de transformar a modalidade de curso técnico em regime concomitante para curso técnico integrado, extinguindo, a partir deste ano, o referido regime, ficando a oferta de cursos técnicos do seguinte modo: a) regime subsequente – para alunos com ensino médio completo; e b) regime integrado – para alunos oriundos do ensino fundamental.

2.3. Organização escolar e escolhas profissionais

A escola vem se constituindo ao longo do tempo como uma organização, com suas marcas históricas, com sua temporalidade, e tem sua origem na produção histórica do Estado moderno, por isso a diacronia do CEFET é relevante para entender sua constituição atual. Interessa considerar um modelo teórico para estudo dessa instituição educativa enquanto organização; para tanto, optamos pelas reflexões apresentadas por Lima (2001) e Silva Junior e Ferretti (2004).

De acordo com Silva Junior e Ferretti (2004), a identidade do CEFET-PA deve ser buscada no institucional, na organização institucional e na cultura escolar do Estado moderno que, segundo o histórico da sessão anterior, tem servido para manter e regular o pacto social de um determinado tempo e socializar conhecimento acumulado pela humanidade. Para entender o surgimento institucional do CEFET é preciso recorrer, portanto, segundo os

autores, à origem de todas as organizações ou instituições da sociedade, o Estado, e perceber que seu surgimento é precedido da existência humana que forjou seu nascimento, a fim de consolidar o pacto social.

Recorrendo a Locke, Silva Junior e Ferretti (2004) apontam o surgimento do pacto social quando o homem vivia ainda em estado natural, como um instrumento desenvolvido com o fim de preservar a condição de igualdade. Inaugura-se, assim, uma vida societal assegurada pelo poder político, instante em que nasce o institucional.

Sendo a escola produto institucional da modernidade, sua institucionalidade deve ser buscada na origem deste momento histórico, o que nos remete aos complexos processos do capitalismo nos dias de hoje. Além disso, deve-se perceber que essa história assim, tomada da prática social, faz-se presente na cultura e na cultura da escola.

Para a universalização do capitalismo são necessárias reformas institucionais que promovam a socialização que tem como eixo a mercadoria, o que contraria o desenvolvimento social de um homem voltado à condição do gênero humano. O trabalho simples está presente nas práticas sociais dos dias atuais, mas é o trabalho abstrato¹¹ que predomina e orienta a socialização e estrutura as reformas educacionais. Isto favorece uma socialização que se baseia no valor de troca, gerando uma formação em-si, em contraposição ao valor de uso, substrato de uma formação para-si, ambos contidos na prática social (SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004).

Também podemos compreender o espaço escolar como um espaço de relações sociais. Isso significa que além dos condicionantes econômicos e dos ordenamentos jurídicos que a instituem há os sujeitos que nela atuam, que se relacionam pessoal ou profissionalmente. Estes sujeitos erigem sua singularidade no social e estão presentes nas organizações com tal

¹¹ Trabalho abstrato é um conceito apresentado por Marx, e refere-se a uma característica comum a qualquer tipo de atividade exercida por quem produz mercadorias, que é o valor, medido pelo tempo socialmente gasto para produzi-las. É esse critério que possibilita que as mercadorias sejam equiparadas e que também vem atuar na despersonalização do trabalhador. Mais detalhes sobre trabalho abstrato e concreto ver Santos e Machado (2000).

característica, o que possibilita explicar conflitos e contradições, a partir das relações que se estabelecem no interior da escola e marcam sua cultura.(SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004).

De posse destas considerações sobre a instituição, voltemos nossa atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores escolares; portanto, ao potencial de conflito que pode marcar a relação entre eles, em busca de seus interesses e mesmo diante de uma ação de intervenção de mudança. As circunstâncias históricas da constituição da escola e da vida de seus atores se imbricam agora numa convivência nada linear. Dessa forma, propomos uma visão que supere a concepção de adolescente e adolescência encontrada por Ferreira Salles (1998) em seu estudo de representações na escola. A autora da pesquisa verificou que há uma predominante homogeneização e por essa razão não se pode perceber a gama de fenômenos que esses indivíduos estão a enfrentar, agindo para com eles de acordo com as imagens representadas sobre eles, no âmbito da sala de aula e da escola como um todo.

Consideraremos em seguida que há margens de liberdade para a ação de seus diferentes atores. Para tanto, ouçamos Lima (2001) quando recorre a Crozier como um dos grandes defensores da perspectiva neo-racionalista, expressa no seguinte princípio: “um ser humano [...] não tem apenas uma mão [escola clássica] e um coração [escola das relações humanas]. Tem também uma cabeça, o que significa que é livre para decidir e para jogar o seu próprio jogo” (CROZIER, *apud* LIMA, 2001, p.18).

E ainda: “os subordinados podem ser considerados agentes livres que discutem os seus próprios problemas e fazem negociações sobre eles, que não só se submetem a uma estrutura de poder, mas também participam nessa estrutura” (CROZIER *apud* LIMA, 2001, p.18).

Nesta perspectiva os indivíduos gozam sempre de um mínimo de liberdade e dessa forma enfrentam o sistema, conforme afirmam Crozier e Friedberg (*apud* LIMA, 2001).

[...] não há sistemas sociais inteiramente regulados ou controlados. Os atores individuais ou coletivos que os compõem não podem jamais ser reduzidos a funções abstratas e desencarnadas. São atores de corpo inteiro que, no interior de constrangimentos freqüentemente muito pesados que lhes são impostos 'pelo sistema', dispõem de uma margem de liberdade que utilizam de forma estratégica nas suas interações com os outros. (CROZIER e FRIEDBERG *apud* LIMA, 2001, p.20)

Tomando o devido cuidado de não cair na tentação de dar aos atores o papel central, adotando uma perspectiva individualista que é própria das sociedades modernas e, por outro lado, deixando de considerar as implicações do sistema político, portanto nem uma análise com monopólio do Estado nem monopólio do sujeito, passamos à compreensão dos modelos racionais e anárquicos para entender as organizações.

Lima (2001) designa o modelo burocrático como um modelo racional. Nele, as organizações se dirigem à realização de seus objetivos, orientados pelas tarefas e seus fins, e todos os desvios em relação a eles são afastados, como sentimentos, erros e afetos. Portanto, há sempre uma decisão norteando as ações organizacionais, a qual evidencia a racionalidade, pois para alcançar fins objetivos são escolhidas as melhores alternativas e os melhores meios.

A burocracia tem sentido polissêmico, mas, para esse estudo, o modelo burocrático é o modelo típico do homem econômico (também chamado de racionalidade objetiva), que antecipa ações, prediz as conseqüências e, portanto, conhece as possíveis trajetórias de cada ação. Para o estudo das escolas, esse modelo coloca em evidência a busca pelo controle e a previsibilidade das ações por meio de princípios normativos, planejamentos, decisões, admitindo uma completa homogeneidade entre seus atores e uma falsa unidade, integração e consenso entre eles. As dimensões da incerteza, do subjetivo e da satisfação parecem escapar a uma escola observada por essa ótica.

De outro lado, as organizações escolares como tal não poderão prescindir dessa dimensão burocrática, pois têm estrutura, funções diferenciadas, papéis, documentos, rotinas e

normas emanadas de poderes superiores a elas, ainda que as análises deste ambiente possam não se fixar apenas à sua morfologia, à versão oficial dos fatos. Lima (2001) fala de uma ‘rede informal’ que perpassa as organizações e que não se registra nos relatos oficiais, mas refere-se a inconsistências, medos, ‘jeitinhos’, descumprimento de normas e outros arranjos dos atores escolares frente à formalidade da instituição.

A essa outra dimensão o autor chamou de anarquia organizada. De acordo com Ellström (*apud* LIMA, 2001), ela “pode caracterizar-se por constituir um modelo em que os objetivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas” (p. 29). Esse modelo anárquico não se propõe a substituir o modelo da burocracia racional, mas pode colaborar com ele na análise de certos aspectos das organizações que não podem ser previstos, tratados ou aceitos no modelo burocrático, sendo útil para estabelecer explicações que se coloquem em contra-ponto àquelas.

Assim, ordem burocrática e ordem anárquica assumem um funcionamento conjuntivo e disjuntivo no interior da escola, não sendo exclusivamente uma ou outra e podendo ser simultaneamente as duas.

De posse desses elementos podemos, então, entender com Lima (2001) a distinção do espaço escolar em dois planos. O primeiro é o das orientações, das normas e diretrizes impostas por um controle central que regulamenta a escola e que é reforçador do poder do Estado e da administração central. Seus recursos são a ordem burocrática e o controle, consolidando, assim, a própria estrutura normativa da escola e sua existência. É a face oficial da organização. Um outro plano é o da ação organizacional, o mundo não oficial da escola, o terreno da manifestação das incertezas, onde os grupos e subgrupos se articulam, disputam e fazem arranjos para lidar com as normas do cotidiano escolar.

Estamos diante de duas espécies de estruturas presentes às organizações. Uma estrutura formal, regulada por regras legais, que institui uma hierarquia formal e distribui

competências, atribuições, que toma como referência a racionalidade e obriga um desempenho em conformidade, passível de controle. A outra, estrutura informal, tem apoio nos estudos da sociologia das organizações e admite uma estrutura em construção e desconstrução não supradeterminadas. Como não estão em documentos, é mais difícil o acesso; sua natureza é intermediária ou profunda, e nela atribuem-se significados sociais e simbólicos às interações dos indivíduos.

A diversidade dos fenômenos característicos às organizações escolares nos impulsiona a adotar os dois focos de análise, uma vez que o CEFET-PA se consolida como uma instituição da rede federal de ensino, apta e com missão de executar o ensino profissional, obedecendo aos parâmetros legais e norteadores à sua execução, os quais são traduzidos por meio da legislação vigente, e evidenciando, conforme elementos apresentados por Lima (2001), um caráter racional-burocrático. Interessa-nos o estudo da instituição nessa perspectiva histórica, para que se compreenda como veio se construindo sua racionalidade e como se estabeleceram formas de superação dessa racionalidade, conforme nos orientam Silva Junior e Ferretti (2004).

Essas dimensões apresentadas por Lima (2001) e presentes nas organizações possibilitam tratar a instituição de uma outra forma, entendendo que não tratar oficialmente os processos de escolhas de um de seus atores não significa não tratar a questão. Ora, como sujeitos, os atores se articulam, se movem, se arranjam e conduzem por outros meios questões que não são oficialmente ou legalmente encaminhadas no interior das organizações. Essa perspectiva também nos faz buscar nesse estudo muito mais que a fala institucional acerca das escolhas profissionais; essa compreensão da instituição também é um dos suportes que nos fazem trabalhar nesta pesquisa com a fala do próprio aluno.

2.4 A escolha profissional nas políticas do ensino técnico

A legislação que dá suporte à Educação Profissional atualmente é o decreto 5154/2004, o Parecer CNE/CEB 16/99 e a Resolução CNE/CEB 04/99. Nesses documentos não há uma só referência direta à questão da escolha, nem prevendo programas que as antecedam nas escolas públicas, na educação básica, nem permitindo seu tratamento durante o percurso escolar, ou como forma de preparação para a continuação de estudos, encaminhamentos à vida produtiva, ou ainda re-direcionamentos de carreira para o trabalhador.

No texto do Parecer CNE/CEB 16/99, no entanto, está prevista a possibilidade de o aluno implementar diferenciados percursos formativos de acordo com seu interesse e/ou mercado de trabalho, dando abertura a que siga diferentes itinerários numa mesma área profissional. Isto significa que há uma aparente oferta de liberdade, no entanto, altamente cerceada quando se considera que está sujeita às ofertas da instituição, com poucas áreas profissionais oferecendo mais de uma habilitação, no caso do CEFET-PA.

Apesar da legislação do ensino técnico não traduzir uma preocupação clara com as escolhas, encontramos outros documentos oficiais que levantam a temática como o texto do II Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional e o Plano Nacional de Qualificação.

O II Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional realizou-se em Seul, em 1999. Foi organizado pela UNESCO com o objetivo de garantir aos Estados membros uma tribuna que visasse ampliação e renovação da política nacional do Ensino Técnico, abordando questões do trabalho e outros desafios sócio-econômicos dos primeiros anos do século XXI. Esse encontro contou com a participação de mais de setecentos representantes provenientes de 130 países, subdivididos em seis temáticas, e gerou um conjunto de

recomendações intitulado “*O Ensino e a Formação Técnico Profissional: uma visão para o século XXI*”, encaminhado ao diretor Geral da UNESCO a fim de subsidiar ações da organização referentes ao Ensino Técnico Profissional no próximo decênio.

Identificamos recomendações referentes à escolha profissional por meio dos processos de aconselhamento e orientação das escolhas para carreiras que, naquele documento são entendidas, como essenciais em todos os sistemas de educação e formação e que devem se voltar às necessidades do indivíduo, da empresa e da família, levando em conta as exigências pessoais e locais; além disso, tais programas deveriam ter o papel agregado de preparar alunos e adultos para mudanças de carreira, desemprego e trabalho informal.

Essas funções deveriam ser exercidas não só por estabelecimentos de ensino, mas por outros meios acessíveis a toda a população. Além dessa menção, há o reconhecimento que existem poucos estudos específicos sobre os momentos críticos das opções efetuadas ao longo da vida produtiva, e que seria necessário “fomentar pesquisas que facilitem a compreensão dos problemas-chaves, dos dilemas, dos obstáculos potenciais e das possibilidades que encontra o viajante nas diversas etapas do percurso” (UNESCO, 1999, p.10).

O Plano Nacional de Qualificação – PNQ (BRASIL, 2003), documento que articula diretrizes que norteiam as ações de qualificação profissional no Brasil para os anos 2003 a 2007, elaborado com base nos compromissos fundamentais do governo Lula, expressos no Plano Plurianual, aponta mudanças nas dimensões política, conceitual, institucional, pedagógica e ética que diferencia a visão do atual governo da de seu antecessor, o PLANFOR¹². Nas diretrizes referentes à qualidade pedagógica do PNQ, encontramos menção aos processos de escolha através da indicação de orientação de educandos sobre os percursos profissionais, no sentido de que façam escolhas consistentes, através de programas prévios,

¹² O PLANFOR foi um dos 42 projetos prioritários do Governo Federal destacado no Plano Plurianual “Brasil em Ação” para qualificar e requalificar profissionalmente, contemplando habilidades básicas, específicas e de gestão, trabalhadores de baixa escolaridade, desempregados, trabalhadores afetados por processos de reestruturação produtiva e populações excluídas, visando à sua inserção no mercado de trabalho e à geração de renda. (<http://www.seade.gov.br/sert/dieese/planfor.html>). Projeto extinto no final de 2002.

paralelos ou posteriores à qualificação, bem como na composição da estrutura dos cursos. A temática também deve ser alvo de pesquisas e ações de estudo na concepção do PNQ, para o qual se destinarão recursos por meio dos ProEsQs (Projeto Especial de Qualificação).

Mediante essas considerações, visualizamos que é bastante restrito o lugar das escolhas profissionais nas políticas da Educação Profissional para o Ensino Técnico, apesar das evidências da necessidade de um maior privilégio à temática, em face das características dos indivíduos na faixa etária da adolescência, do papel limitante dos determinantes sócio-econômicos sobre as escolhas, o que compromete a possibilidade de escolher não só a profissão como os percursos de qualificação, da fragilidade educacional de origem institucional e familiar e do que sinalizam documentos balizadores como o PNQ e o da UNESCO para a formulação de tais políticas.

O Decreto 2208/97, substituído pelo decreto 5154/2004, e o Parecer CNE/CEB 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico, não mencionam a questão da escolha, não traduzem meios ou encaminhamentos para programas, orientações ou outros instrumentos preventivos ou de suporte a re-direcionamentos de carreiras e percursos formativos.

Levando em conta a possibilidade das escolhas profissionais serem realizadas de maneira pouco conscientes, da pressão dos determinantes econômicos e culturais a que está submetido o jovem, das próprias características da adolescência, evidencia-se a necessidade de a instituição escolar tomar essa situação como um ambiente propício ao ato educativo, à ampliação dos horizontes, à percepção que o jovem deverá ter de si mesmo e à conseqüente oportunização de lançar novos olhares sobre as escolhas profissionais e os percursos formativos, sendo esses mesmos motivos evidências da efetiva demanda pela retomada das escolhas profissionais na instituição escolar.

A despeito disto, não há ações instituídas no interior do CEFET-PA com tais objetivos, e as origens dessa não retomada apontam, de um lado, para a legislação que regulamenta o Ensino Técnico que não traduz as orientações e preocupações indicadas nos documentos norteadores quanto às escolhas dos percursos profissionais. De outro, aponta para a própria instituição, que se restringe a um funcionamento burocrático, demonstrando estar pouco sensível às necessidades de um grupo de seus atores, provavelmente por se tratar de uma demanda silenciosa, pois é da ordem do mundo interno ao indivíduo, e/ou pelas escolhas serem tratadas, na sociedade neoliberal, como sendo de responsabilidade do indivíduo, como se nela não interferissem tantos outros elementos e determinantes sócio-econômico-culturais.

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo explicitaremos os caminhos trilhados neste estudo, isto é, o tipo de pesquisa realizada, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e, por fim, a análise realizada com base nos discursos dos adolescentes.

3.1. Os caminhos da investigação

Em Rey (1997), encontramos reflexões sobre a ciência psicológica úteis não apenas a demarcação de uma busca por novos referenciais mas, antes de tudo, para a revisão da própria postura do pesquisador frente ao objeto humano de estudo e à resultante conquista de saber que daí advém.

A ciência psicológica, influência teórica da temática em estudo, e de nossa própria formação, se coloca diante de uma definição essencial ao tomar a subjetividade como objeto de estudo ou ao reconhecer o subjetivo como uma forma do real constitutiva do ser humano, uma vez que a subjetividade não é uma essência intrapsíquica que organiza as coisas de dentro pra fora, mas é parte essencial da configuração de elementos diversos sobre os quais o indivíduo organiza sua expressão individual como um momento vivo da própria subjetividade. A subjetividade não é uma realidade coisificada, mas um processo vivo do indivíduo como sujeito psicológico concreto.

A subjetividade é apresentada como um elemento que atualiza o sujeito constantemente na relação com o real, permite seu desenvolvimento, enfrentamento de situações novas e conseqüentes modificações na sua subjetividade, sem perder sua continuidade como pessoa e sua identidade diante de novas circunstâncias. A compreensão do

essencial deve ser, portanto, um processo de mudança permanente, onde a essencialidade se expressa na própria congruência, contradição e continuidade do conhecimento – atributos que caracterizam a presença do real como constituinte da subjetividade.

Depreende-se das construções de Rey (1997) que lidar com o fenômeno humano enquanto sujeito, considerando sua participação no real e a influência do real sobre ele, não é uma tarefa das mais fáceis, e historicamente em algum momento se atrapalha pela vinculação do pesquisador a paradigmas estáticos e rígidos, difíceis de serem superados pela força com que se instalam. Objeto privilegiado para a Psicologia, o estudo da subjetividade tem caminhado por matrizes epistemológicas¹³ que colaboram para a apreensão de um homem desvinculado do real, analisado no desenvolvimento de sua individualidade, voltado para si mesmo.

Rey (1997) propõe a epistemologia qualitativa, devendo-se inicialmente esclarecer que qualitativo não se restringe a métodos ou instrumentos de pesquisa mas indica o processo de produção de conhecimentos, que busca legitimar o aspecto processual do mesmo. Em sua epistemologia, os instrumentos e métodos são considerados em seu aspecto social, que se constituem nas relações humanas, dentro das quais a comunicação deve marcar a relação entre investigador e investigado e é elemento essencial na construção do conhecimento. O método qualitativo de pesquisa pode privilegiar a construção de um conhecimento diferenciado através dos sentidos subjetivos, porém não assegura esta construção pelas características do método em si, mas por um posicionamento epistemológico diferente adotado pelo pesquisador, de modo que permita assumir a psicologia como um objeto complexo e desenvolver trocas essenciais no processo geral de produção da informação a partir deles.

¹³ O debate epistemológico na Psicologia hoje envolve a fenomenologia, o construtivismo, a psicologia de orientação marxista, o construcionismo social, a epistemologia da complexidade e o positivismo. Por trás destas tendências, evidenciam-se profundas diferenças de natureza filosófica, sociológica, teórica e na compreensão do objeto estudado (REY, 1997).

Adotar essa visão é tarefa extenuante para o pesquisador. Para o autor, é fruto de um processo de construção do conhecimento científico e também de mudanças na construção da subjetividade do próprio pesquisador, tarefa em que nos lançamos neste trabalho atentando para nossos próprios limites e condição de iniciantes. E para que o estudo desta temática não se prenda a uma análise com focalização normativa, um estudo sobre o que deve ser a instituição, sua prática e seus atores, antes, procuro me aproximar de um desses atores, o aluno, em busca de suas próprias experiências e de estruturas em construção e desconstrução no interior da organização, as quais não são supradeterminadas, para, assim, caminhar para um estudo que não simplesmente se restrinja e/ou priorize um dos aspectos, mas leve-os ao confronto.

Destacamos que o processo de escolha nesta pesquisa percorrerá o caminho investigativo não somente da constituição dos mesmos, mas também de como esses graus relativos de escolha são afetados por dispositivos institucionais que impedem que os alunos revejam suas ‘opções’ iniciais à medida em que avançam em sua formação durante o curso.

Quanto ao processo de investigação, cabe ressaltar que foi conduzido sob a forma de uma pesquisa de caráter qualitativo, envolvendo seis alunos dos cursos TC do CEFET-PA.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

Constituem-se como sujeitos deste estudo alunos dos cursos técnicos, no regime concomitante, com faixa etária entre 14 e 17 anos.

Para a coleta de dados foi adotada a entrevista semi-estruturada como instrumento adequado. Tal entrevista explora o percurso da escolha, os antecedentes familiares e determinantes sócio-econômicos que permeiam tais decisões e construções subjetivas acerca

da carreira técnica, com o objetivo de levar à compreensão da natureza dessas escolhas, bem como de investigar a relação entre as expectativas profissionais e as condições materiais da escola e da vida, e a influência desses aspectos na construção da trajetória de escolha do indivíduo.

A entrevista mostrou-se um procedimento útil à coleta de dados não-documentados relativos à escolha profissional. A entrevista semi-estruturada foi organizada a partir de poucas questões, segundo orienta Thiollent (1987), possibilitando a fala quase livre do entrevistado, pois que ela, enquanto instrumento, pode oferecer uma contribuição singular uma vez que: “(...) permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2000, p.67).

Reconhecemos que essa verbalização representa a verdade do informante, a imagem que ele faz de seu mundo e de seus dramas, sendo tarefa da pesquisa desvelar esta fala com o auxílio de outras fontes, oriundas das construções teóricas e de dados da própria instituição que permitam trabalhar as informações consistentes e válidas (HAGUETTE, 2001).

3.2.1. Caracterização da população do estudo

Os alunos selecionados para essa pesquisa são originários da última turma de curso técnico em regime concomitante oferecido pelo CEFET-PA no ano de 2004. O início da formação técnica acontece a partir do 2º ano do ensino médio, com entrada no 1º ou 2º semestre, de acordo com a programação do curso.

Participaram do processo seletivo de 2004 para cursos TC 2049 (dois mil e quarenta e nove) candidatos, distribuídos conforme a Tabela 1¹⁴, que demonstra que é grande a demanda por cursos técnicos do CEFET.

Tabela 1 – Demanda de cursos TC no 1º Processo Seletivo/2004

CURSO	VAGAS	INSCRITOS	CONCORRÊNCIA
Técnico em Eletrotécnica	30	453	15,10
Técnico em Telecomunicações	35	781	22,31
Técnico em Mineração	30	442	14,73
Técnico em Química	30	373	12,43
Total	125	2049	

A matrícula total da instituição está demonstrada na Tabela 2, em que os cursos técnicos representam cerca de 60% do total de alunos do CEFET-PA.

Tabela 2 – Matrícula Geral do CEFET-PA¹⁵

ENSINO MÉDIO	CURSOS TÉCNICOS	CURSOS SUPERIORES
860	2295	728
Total: 3883		

As desistências e trancamentos representam 3,26% do total de alunos dos cursos técnicos no ano de 2004¹⁶ e configuram um dado importante que nos leva a refletir sobre as razões que levam um aluno, depois de tão grande concorrência, chegar a desistir ou trancar. A

¹⁴ Dados fornecidos pela Coordenação de Processos Seletivos do CEFET-PA

¹⁵ Refere-se à matrícula total de alunos em 2004, inclusive aqueles que ingressaram em anos anteriores. Os dados foram fornecidos pela Coordenação de Registros Escolares do CEFET-PA

¹⁶ Dados fornecidos pela Coordenação de Registros Escolares do CEFET-PA

Diretoria de Ensino (DE) aponta o próprio regime concomitante e todas as dificuldades associadas a ele, como um dos grandes motivadores de evasão.

Tabela 3 – Desistências e trancamentos de matrícula no CEFET-PA em 2004.

	Trancamentos	Desistências	Total
Cursos Técnicos	23	52	75
Ensino Médio	2	2	4
Cursos Superiores	4	-	4

Utilizando os dados divulgados internamente sobre o perfil sócio-econômico pedagógico realizado pela CASE/CEFET-PA¹⁷, a população de alunos dos cursos TC no ano de 2004 é caracterizada como sendo predominantemente masculina, superando a média geral da instituição, demonstrada na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição de alunos por sexo

Sexo	Geral	Cursos TC
	%	%
Feminino	46	36
Masculino	54	64

A faixa etária predominante na instituição concentra-se entre 14 e 20 anos, perfazendo um total de 68%, tendência melhor demonstrada nos cursos TC, em que 85% dos alunos têm

¹⁷ Levantamento anual realizado pela CASE/CEFET-PA, desde 1996, com novos alunos. A partir de 2004, optou-se pelo trabalho com amostragem. As informações foram obtidas através de questionários distribuídos proporcionalmente entre os alunos de todos os sistemas de ensino oferecidos pelo CEFET-PA, e colhidos posteriormente. Os questionários devolvidos representam uma amostragem de 38% dos aproximadamente 2700 alunos matriculados no 1º semestre de 2004.

até 18 anos, conforme a Tabela 5, o que indica que a maioria dos alunos está dentro da faixa idade/série correspondente ao curso.

Tabela 5 – Faixa etária dos alunos do CEFET-PA

Idade	Geral	Cursos TC
	%	%
Até 14 anos	3	6
15 anos	10	14
16 anos	15	22
17 anos	11	23
18 anos	11	15
19 a 20 anos	18	10
21 a 25 anos	24	7
26 a 30 anos	4	1
Mais de 30 anos	4	1
Total	100	100

Considerando a faixa etária em que se insere o corpo discente dos cursos TC, composto basicamente por adolescentes e jovens, cabe destacar que a maioria é solteira (97%), não tem filhos (96%), mora com os pais ou um deles (80%), não trabalha e depende economicamente dos pais (88%), tendências que também se confirmam na totalidade dos alunos da instituição.

A organização familiar dos alunos dos cursos TC mostra que suas famílias são formadas por 4 a 6 membros em 76% dos casos, os pais são casados ou vivem juntos (59%), e o pai, a mãe ou ambos trabalham (82%), possibilitando aos filhos apenas estudar.

A escolaridade dos pais, fator apontado por Corseuil, Santos e Foguel (2001)¹⁸ como determinante na alocação do tempo do jovem para estudar, trabalhar, fazer ambas as coisas ou nenhuma delas, está demonstrada na Tabela 6, em que se observa que 63% dos pais e 79% das mães têm escolaridade igual ou superior ao ensino fundamental completo. Quanto maior o tempo de estudo dos pais, maior a probabilidade de destinação do tempo do jovem ao estudo somente ou ao estudo junto com o trabalho (CORSEUIL, SANTOS E FOGUEL, 2001).

Tabela 6 – Escolaridade dos pais

ESCOLARIDADE	PAI		MÃE	
	Geral (%)	Cursos TC (%)	Geral (%)	Cursos TC (%)
Nenhuma	2	1	2	1
Ens. Fund. Incompleto	8	6	9	5
Ens. Fund. Completo	15	14	14	14
Ens. Médio Incompleto	12	14	11	14
Ens. Médio Completo	34	36	41	42
Superior Incompleto	7	6	6	7
Superior	15	13	15	13
Não sabe	7	10	3	5
Total	100	100	100	100

A renda familiar indica que o CEFET atende às seguintes classes sociais, segundo os critérios utilizados pela gazeta mercantil (fevereiro/2002)¹⁹:

Tabela 7 – Renda familiar e classe social

¹⁸ Refere-se ao estudo Decisões Críticas em Idades Críticas: a escolha de jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina, realizado pelo IPEA.

¹⁹ Classificação que a CASE utilizou para distribuir a renda familiar dos alunos em seu levantamento

Classificação	Renda Familiar	Geral	Cursos TC
Classe E: muito pobre	Até 1 sal. min.	7%	8%
Classe D: pobre	1 a 3 sal. min.	35%	50%
Classe C: média baixa	4 a 10 sal. min.	28%	33%
Classe B1: média média	10 a 20 sal. min	27%	7%
Classe B2: média alta Classe A: alta	Superior a 20 sal. min.	3%	2%

Considerando como indicadores socioeconômicos exclusivamente a renda familiar, poder-se-ia dividir os alunos dos cursos TC em dois grandes grupos: a classe dos pobres, em que 58% dos alunos estão incluídos, e a classe média, em que 40% se incluem. Usando-se, entretanto, outros indicadores socioeconômicos, ver-se-á que a maioria dos alunos está numa situação intermediária, pois 76% deles vivem em casa própria ou financiada, 86% têm casa de alvenaria e 92% moram em casas com mais de quatro compartimentos, 65% moram em ruas asfaltadas, sendo 73% destas com água encanada da COSANPA²⁰, e 100% com acesso à energia elétrica. Dispõem de bens, como televisão (97%), geladeira (95%), rádio ou aparelho de som (91%), telefone fixo (80%), telefone celular (77%), máquina de lavar (70%), vídeo cassete ou DVD (62%), computadores (36%) e acesso à Internet (28%). Desses alunos, 57% utilizam assistência médica por meio de convênios, planos de saúde e médicos particulares.

Observa-se nos indicadores socioeconômicos dos alunos do CEFET-PA que, quanto maior a escolaridade do aluno, melhor a sua faixa de renda familiar e condições sociais. Os alunos dos cursos superiores da instituição, portanto, são os que possuem melhor condição financeira e social.

²⁰ Companhia de Saneamento do Pará

Os alunos dos cursos TC que estudaram o último ano, antes de ingressar no CEFET, em escolas públicas somam 77%. A Tabela 8 demonstra as escolas de origem dos alunos dos cursos TC

Tabela 8 – Escola em que estudou antes de ingressar no CEFET-PA

ESCOLA	GERAL (%)	CURSOS TC (%)
Pública	63	77
Particular	37	23
Total	100	100

A vontade de estudar no CEFET e de ter acesso a cursos técnicos e profissionalizantes fez com que 29% dos alunos viessem de outras cidades apenas para estudar aqui e que 66% fizessem cursinho preparatório para o exame de seleção da instituição.

Dos alunos ingressos nos cursos TC, 59% vieram diretamente do Ensino Fundamental e 36% já cursaram séries do ensino médio ou já o concluíram. De acordo com a CASE/CEFET-PA, esses alunos apresentam maior probabilidade de desistirem do curso quando aparecerem dificuldades ou outra oportunidade melhor, como trabalho ou vestibular. Por outro lado, 87% dos alunos têm pretensão de ingressar no nível superior, o que revela que os cursos técnicos são uma estratégia para ingressar mais rápido no mercado de trabalho, mas não o objetivo final desses alunos, embora para muitos deles talvez seja a única oportunidade de qualificação profissional, uma vez que nem todos conseguirão ter acesso ao ensino superior.

No levantamento da CASE/CEFET-PA, os alunos dos cursos TC indicam os seguintes motivos para escolha do curso (Tabela 9):

Tabela 9 – Motivos da escolha do curso

MOTIVOS	Cursos TC (%)
Gosta da área e quer ser um profissional do curso.	40
Curso em expansão no mercado de trabalho	23
Foi o que mais gostou entre os ofertados	20
Está relacionado com o curso superior que faz ou pretende fazer	11
Julgou ser de menos concorrência	4
Para se preparar para o vestibular	1
Outros	1
Total	100

Depois de feita a escolha, e com cerca de três meses de vivência escolar, 87% deles dizem que estão gostando do curso que escolheram e 13% que não estão satisfeitos. Desses, 39% apontam motivos pessoais como a razão para não estar gostando do curso, de acordo com a tabela 10, motivos que podem guardar relação com um “conflito” de escolha, ou mesmo motivo para ausência dele.

Tabela 10 – Motivo de não gostar do curso escolhido

MOTIVOS	CURSOS TC (%)
Curso mal organizado, sem infraestrutura, com conteúdo programático defasado, sem qualidade, sem estágios ou sem reconhecimento do MEC.	27
Motivos pessoais: não gostou do curso, não era o que queria ou esperava...	39
Professores não qualificados, desestimulantes, faltam freqüentemente, ou não existem.	20

Didático: ensino precário e de péssima qualidade, poucas aulas práticas, não tem material bibliográfico.	14
Não prepara para o vestibular, PRISE, PSS	-
TOTAL	100

Esses dados permitem-nos conhecer o perfil do corpo discente dos cursos TC do ano de 2004, desvelando o pano de fundo que, segundo Franco (2003), dá significado às análises, na medida em que possibilita que se agregue parâmetro nos contextos social e histórico, nos quais são produzidas as falas dos depoentes, aqui consideradas conteúdo.

3.2.2 Os sujeitos da amostra

Para seleção da amostra, foram definidas turmas de 2º ano, uma vez que o estudo busca verificar o papel da intermediação institucional, por meio da vivência na escola, na constituição das escolhas e do projeto individual como um de seus objetivos. Isso porque consideramos que os alunos das turmas de 1º ano ainda são iniciantes na relação com a instituição e com a própria formação técnica, e os alunos do 3º ano têm mais premência em concluir o curso, encontrando alguma forma de superar eventuais problemas de escolha.

Três turmas foram escolhidas, em vista de no ano de 2004 só terem sido ofertados quatro cursos técnicos e esse grupo de cursos representar as características e peculiaridades dos cursos ofertados pela instituição no tocante à demanda.

Adotamos como critério sortear os números da chamada de quatro alunos e duas alunas; se o aluno sorteado não estivesse presente ou não concordasse em participar, seria chamado o aluno imediatamente anterior e, na impossibilidade deste, o posterior, e assim sucessivamente.

Um dos quatro alunos sorteados não compareceu a entrevista marcada por duas vezes em horário de sua disponibilidade e dificultou o acesso a ele para uma nova tentativa; então, recorremos ao critério estabelecido inicialmente, chamando a numeração anterior, e assim mais uma aluna passou a compor o grupo dos entrevistados. Configurou-se, assim, uma amostra de seis alunos, três do sexo masculino, três do sexo feminino. A composição do grupo de sujeitos da amostra por faixa etária e curso estão demonstradas na Tabela 11.

Tabela 11 – Os sujeitos da amostra

2º Ano do Ensino Técnico Concomitante			
Diurno			
	Telecomunicações	Mineração	Química
masculino	15 anos	17 anos	16 anos
feminino	15 anos	16 anos	15 anos
Total: 6 alunos			

Em consonância com o perfil dos sujeitos, os alunos da amostra moram com os pais ou com apenas um deles e não trabalham. A escolaridade dos pais é predominantemente o 2º grau completo (hoje Ensino Médio) e a origem escolar dos alunos é predominante de escolas públicas, conforme demonstram as tabelas 12 e 13.

Tabela 12 – Escolaridade dos pais dos sujeitos da amostra

	Escolaridade dos Pais	
	PAI	MÃE
SUPERIOR	1	1
2ºGRAU	5	5

Tabela 13 – Origem escolar dos sujeitos da amostra

Origem Escolar		
Escola Pública	Escola Particular	Escola Pública/ 8ª Série Escola Particular
4	1	1

Os alunos foram convidados a um ambiente reservado, onde foram apresentados à pesquisadora e esclarecidos sobre a pesquisa, a entrevista e a disponibilidade de horário e local para tal.

A coleta de dados se deu fora do horário de aula, por meio de entrevistas com duração de uma a duas horas, gravadas com aquiescência do entrevistado. As entrevistas iniciaram duas semanas após o início do ano letivo de 2005, estendendo-se de março a abril deste ano.

3.2.3. O instrumento

O roteiro da entrevista baseava-se em três perguntas eixo, a partir das quais se poderiam explorar com outras perguntas mediante o rumo das falas que os entrevistados seguissem. As três perguntas eixo estão demonstradas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas do roteiro de entrevista

Tópicos do Roteiro de Entrevista
Como aconteceu a sua escolha de um curso técnico? Relate o seu percurso
Qual o significado de um curso técnico pra você e para sua família?
Depois de entrar no CEFET, como ficou sua escolha inicial?

A exploração da temática a partir das perguntas do roteiro originou uma ampla discussão, que reunimos em quinze grupos de assuntos. Essa sistemática, até a composição das categorias temáticas, será abordada no item que segue.

3.3. A análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa tomou como base os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2002). O tratamento das informações e dados levantados adotará como unidade de registro o tema, por ser “considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2003, p.37).

A primeira etapa da análise de dados compreendeu a escuta das fitas e várias leituras das entrevistas transcritas, correspondendo ao que Bardin (*apud* RICHARDSON, 1999, p. 231) identifica como pré-análise dos dados e que “facilita reconhecer os conceitos mais utilizados”. Na pré-análise, pôde-se identificar a compreensão geral do enunciado de cada entrevista realizada.

A segunda etapa caracterizou-se por uma organização do texto por temas. O agrupamento por temas compõe o universo de possibilidades de tratamento dos dados com base na análise de conteúdo. De acordo com Richardson (1999, p. 243):

Entre as possibilidades de categorização, a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (manifestos) e simples, é a análise por tema ou análise temática. Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira.

Após as leituras das entrevistas, os temas foram construídos, quando foi possível se identificar os vários assuntos abordados com seus respectivos detalhamentos, partindo das perguntas do roteiro. Do conjunto de assuntos abordados, definiram-se, então, três temas intimamente vinculados aos objetivos da pesquisa:

1. Os Determinantes da Escolha
2. A Profissão
3. Escola

O percurso da composição destes temas está demonstrado no Quadro 2. Quinze grupos de assuntos foram encontrados a partir das perguntas e respostas, todos originados das três perguntas-eixo do roteiro. A partir das respostas dadas a esse conjunto de assuntos, classificamos o detalhamento em trinta outros grupos de sub-assuntos que expressam a visão dos alunos. Do detalhamento dos assuntos foram encontrados três temas. O agrupamento por cores permite visualizar a construção dos temas.

Quadro 2 – Composição dos temas de pesquisa a partir do roteiro utilizado

Tópicos do Roteiro	Assuntos abordados	Detalhamento dos assuntos abordados	CONSTRUÇÃO DOS TEMAS DE PESQUISA
1. Como aconteceu a sua escolha de um curso técnico	Como se deu a escolha do curso	Influências Percurso da própria escolha	
	Reflexões anteriores sobre profissão	Expectativa de formação	
	Desejos anteriores e escolha atual	Conciliação de expectativas anteriores e atuais	
	Informações anteriores à escolha	Informações prévias	

2. Importância de um curso técnico para você e sua família	Escolha de curso e escolha profissional	Escolha profissional na formação técnica	Determinantes da Escolha	1
	Processo seletivo e escolha do curso	Forma de admissão		
	Elementos que participam da sua escolha	Fatores socioeconômicos Reconhecimento social Crescimento pessoal Fatores afetivo-familiares	A Profissão	2
			A Escola	3
	Critérios para fazer uma escolha	Informação Motivação Reflexão Vivência		
	Importância do curso técnico para si	Acesso a emprego Reconhecimento social Profissionalização Aprimoramento da escolha Continuidade de estudos		
Importância do curso técnico para a família	Oportunidade para crescimento pessoal, social e econômico			
3. Vivência institucional e escolha inicial	Vivência institucional e escolha inicial	Avaliação da escola: pontos fortes e fracos Avaliação da escolha inicial		
	Exercício da carreira técnica	Expectativa de exercício da carreira		
	Concepção sobre adolescência	Visão da adolescência		
	Adolescência e escolha profissional	Diferença entre escolher aos 14 e aos 18 anos		

Adolescência e curso técnico	Reações e sentimentos relativos à escolha
	Mudanças nas suas vidas: ganhos e perdas Investimento para o futuro Perspectiva de continuação dos estudos

O primeiro tema, *os Determinantes da Escolha*, resgata os conteúdos principais relacionados à maneira como o entrevistado percebe sua própria escolha e os determinantes que a cercam, permitindo discutir a escolha ou não-escolha com base em Ferretti (1988). Estão presentes neste tema: disponibilidade de informação, herança social, herança familiar, idade, sexo, expectativas e experiências pessoais.

No segundo tema, *a Profissão*, discutiremos como constituem e concebem a profissão além da forma como o entrevistado categoriza a carreira técnica, possibilitando revelar o papel da carreira técnica na constituição da identidade profissional.

O terceiro tema, *a Escola*, expõe a ação da vivência escolar sobre a escolha inicial e a possibilidade de reflexão sobre condicionantes neste espaço educacional. Esse tema também fez aflorar uma discussão sobre o sujeito das escolhas, seus sentimentos, concepções de juventude e processos de mudanças características dessa faixa etária, utilizada como subsídio à apresentação inicial dos dados no capítulo quatro.

A análise tratou os textos em sua totalidade, identificando os assuntos emersos nos temas, considerando como principal critério sua presença ou ausência, mas sem nenhum compromisso em verificar frequência nos discursos dos alunos.

Após identificação dos temas, as entrevistas foram organizadas em quadros e selecionados trechos das falas que representassem e anunciassem os temas analisados e discutidos com base no referencial teórico levantado neste estudo.

Na seqüência, será apresentado o processo de construção das escolhas dos alunos dos cursos técnicos a partir de cada tema e recorrendo a trechos de suas falas que ilustram a argumentação.

CAPÍTULO 4 – ESCOLHA PROFISSIONAL: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

O presente capítulo é um esforço de reconstruir o processo de escolha dos alunos dos cursos técnicos do CEFET-PA a partir das suas próprias visões.

Para responder à pergunta como o aluno escolhe o curso, estabelecemos um caminho cronológico a partir de seus discursos. Referimo-nos, aqui, à opção de visualizar momentos distintos de um processo, o antes da escolha, a escolha e momento seguinte à escolha, que é o da vivência escolar, embora isso não signifique assumir que este seja um processo linear. Por suas próprias características (do sujeito e dos processos de escolhas), tais processos têm uma ação dinâmica e diferenciada de idas e vindas.

A partir do que cada aluno descreve, de seu percurso de escolha, três categorias foram encontradas: os determinantes da escolha, a profissão e a escola, as quais servirão para ouvir suas falas e perceber suas perspectivas com relação às escolhas profissionais. As categorias determinantes da escolha e profissão fornecem mais elementos para responder à primeira questão desse estudo, ou seja, como o aluno aprende. A categoria escola forneceu elementos para a resposta a essa pergunta bem como à questão sobre a participação da escola nos processos de escolha de seus alunos.

O que os alunos falam acerca de sua idade, dos sentimentos de ser adolescente e desse conteúdo afetivo inicia este capítulo, pois assim podemos aproximar nossa compreensão da experiência vivenciada por eles.

Frente ao processo de escolha, temos o sujeito adolescente. Os adolescentes representam 85% dos alunos dos cursos técnicos da instituição – uma conversa com esses sujeitos é recheada de elementos de suas próprias características, de seus dilemas, de suas alegrias e da espontaneidade que lhes peculiar.

Os depoimentos dos alunos expressam marcas dessa fase da vida relativas à expansão da experiência social: a identificação com os pares, a necessidade de aceitação e reconhecimento grupal, a descoberta do amor e da sexualidade, os conflitos com os pais e superação de suas próprias características infantis em busca de novos papéis, constituindo suas visões sobre adolescência e os sentimentos relativos a ela, como revela o depoimento da aluna 1:

Aluna 1

“Tive muito problema no cursinho, posso dizer que ele foi um dos melhores anos de minha vida, um ano de muitas coisas, eu descobri muitas coisas sobre amizade, sobre meu comportamento familiar, sobre o comportamento das pessoas (...) tive uma maior facilidade para começar a entender a matéria, eu era muito fechada, comecei a conversar mais com as pessoas, eu era por demais tímida. E por qualquer coisa eu chorava, se tinha uma conta de matemática na minha frente, eu não conseguia resolver eu ficava em prantos chorando. (...) tinha problemas com colegas, cheguei a conhecer pessoas que usavam drogas, outros que não usavam mas que tinham pensamentos muito rebeldes, não somente pensamentos e atitudes rebeldes, muitas vezes fui xingada de “santa”, santinha-do-pau-oco, conheci também, não que eu conheci, no cursinho eu conheci um garoto que despertou por mim um sentimento que eu nunca tinha vivido”.

Mas não apenas essas características próprias da juventude e dos estigmas que se associam a ela se anunciam em seus discursos; os alunos parecem enfrentar um conflito em conciliar a adolescência como fase de curtição e a responsabilidade requerida pelos estudos, como mostram os depoimentos dos alunos 2 e 3. Tomar uma decisão profissional parece ser mais uma ação que se enlaça ao conjunto de definições e aquisições que estão buscando para si enquanto *ser* adolescente.

Aluno 2

“Adolescência pra mim é curtir mas já tem que ter responsabilidade pra estar estudando, não posso pegar um final de semana pra ficar viajando, eu sei que tem muita coisa pra fazer em casa da escola, aí adolescência já vai ser mais pensando em estudo pra tentar tirar alguma coisa lá na frente...”.

Aluno 3

“... eu como jovem eu deveria estar aproveitando mais a vida, você sabe quando a gente chega nessa fase de adolescente, da juventude, é aquela fase da curtição, de arranjar a primeira namorada, começar a se entrosar e a participar mais a querer ter uma mente mais aberta, mais madura, né isso?”

Outra marca que se anuncia em seus discursos é que esses adolescentes são colocados diante da dimensão do futuro tanto pela adolescência, enquanto etapa transitória, como também pelas próprias escolhas profissionais quando se referem a papéis adultos que logo mais exercerão, conforme o aluno 2 relata.

Aluno 2

“A infância eu sei que já foi e a adolescência vai ser aqui e a maturidade vai ser na universidade ou então trabalhando, o técnico pra trabalhar (...) lá na frente eu não pensei muito, pensei aqui, até meus 20, 19 anos”.

É flagrante em seu depoimento um certo pesar pelas perdas dos papéis infantis como também pelas perdas do tempo presente em favor de ganhos futuros ainda não muito visíveis, o que também indica uma dificuldade de visualizar o futuro projetando-se nele, uma vez que até agora o adolescente vem se familiarizando com padrões concretos, do hoje. A abstração e o futuro são dimensões ainda difíceis de se lidar.

O relato do aluno 3 revela que o adolescente está diante da dimensão temporal da escolha, o *eu sou* ainda não está bem definido, a referência parece ser sempre o *eu fui*. O futuro é que vai definir *quem serei*.

Aluno 3

“Às vezes eu acho que é ruim, porque quando você se preocupa mais em se dedicar, você está ultrapassando a fase que está vivendo aqui, você está se transportando para o futuro, sendo que você não está vivendo o futuro, mas o presente. Você está no momento presente, então parece que você está parado”.

Para explicar melhor essa articulação entre passado, presente e futuro recorreremos ao conceito de Moffat (1982) de “futurar recordações”:

Futurar recordações organiza em nós a sucessão histórica, pois quando essa recordação lançada no futuro chega a se tornar presente, reconhecemo-nos os mesmos que a lançamos lá adiante e temos, portanto, o sentimento de

continuidade do eu, em que o eu sido (passado), o eu (presente) e o eu por ser (futuro) pertencem ao mesmo núcleo do eu que se desloca pelo tempo (p.29)²¹.

A sensação de continuidade, ou integração do eu que nos permite reconhecerno-nos ao longo de nossa vida de que trata Moffat (1982) é a mesma a que se refere Seve (1989) em sua definição de personalidade apresentada neste trabalho.

O futuro, segundo Moffat (1982), é um espaço virtual e considerá-lo para efeito de estudo assume duas funções: uma de permitir a construção de pressupostos prospectivos capazes de atuar no presente, e a segunda, de integrar qualquer futuro que aconteça a partir da história pessoal. Escolher, portanto, coloca os adolescentes frente ao futuro como dimensão onde se efetivam e se vivem os frutos da escolha.

Cada aluno vem trazendo suas expectativas profissionais de infância e submetem ao longo de sua história a vários ensaios de identificação, escolhendo quem ser e quem não ser por meio de brincadeiras, jogos e outros exercícios familiares às crianças.

As escolhas envolvem sempre “um ser” e “um deixar de ser”; conseqüentemente, são acompanhadas por sentimentos que afloram como parte desse momento, nem sempre conflituosos ou tremendamente angustiantes, mas ainda assim que expressam alguma dificuldade marcante desse momento, como nos falam os alunos 2 e 3.

Aluno 2

“... foi uma escolha muito difícil, eu iria escolher perto quando fosse fazer o vestibular, uma coisa que eu queria mesmo fazer para o resto da vida, mas como essa escolha veio bem antecipar eu acho que eu soube escolher corretamente (...). Apesar de ser uma escolha assim bem rápida, porque eu tinha 14 e ia fazer 15”.

Aluno 3

“... a partir de agora eu estou começando uma nova fase em minha vida, na minha mente eu tenho pra mim que é isso. (...) não sei se é uma obrigação, se eu estou aqui por obrigação, ou por vontade mas pra mim eu acho que não é muito obrigação. (...) Uma escolha certa mesmo é difícil, a gente tá baseado em muita coisa, em muitos motivos para fazer uma escolha certa (...) é meio confuso, é meio difícil, a gente não sabe o que a gente quer na verdade, só depois de a gente ficar ouvindo muitas

²¹ Para aprofundamento de estudos sobre a temporalidade, recorrer a Moffat (1982), capítulo 4.

coisas que as pessoas dizem pra gente, aí a gente vai pensando o que a gente quer, a gente chega numa conclusão quase que total, mas não definitiva”.

Apesar do que expressaram esses alunos, pode-se viver essa fase em condições diferentes. Os relatos dos alunos 3 e 6 revelam que as dificuldades em realizar escolhas profissionais não são as mesmas, e que fazê-las tão jovem pode não ser tão difícil quando se vem sendo preparado para tal desde cedo, o que se traduz por um ambiente familiar que desde a infância estimula e até mesmo incute valores e concepções sobre o trabalho e a vida profissional. Curiosamente, isso é identificado pelos alunos como ganho relativo em relação aos que se colocam diante dessa escolha mais tardiamente.

Aluno 3

“... tem muitos jovens que desde que nascem e vão crescendo e chegam na adolescência e já tem aquilo que vão seguir aquilo mesmo, então não é muito difícil naquela faixa etária estar decidido que quer aquilo e pronto. Eu não tenho comigo assim, dentro de mim que eu já tenho uma coisa certa desde que eu cheguei na minha adolescência até agora (...) mas.... se eu começar a plantar desde agora... Se eu for querer começar quando eu tiver uma idade mais avançada eu acho que se eu não começar agora eu vou me prejudicar lá na frente”.

Aluna 6

“Acho que depende da pessoa, porque tem pessoas com 13 anos que pensam assim: ah.. está muito longe... e eu acho que eu não pensei como uma coisa muito longe, eu pensei que eu tinha que tomar uma decisão logo, pra assim não ter problemas no futuro. Eu pensei nisso como uma coisa que eu tivesse que começar a procurar desde menor pra quando eu chegar mais lá na frente eu já saber o que eu queria mesmo na verdade. (...) porque a gente fazer a escolha desde cedo, vai aquela escolha preparada, a gente já vai sabendo o que que a gente está se identificando, vai procurando desde cedo o que que a gente gosta de fazer, o que a gente tem habilidade, e fazer aos 18 (...) já é uma escolha que será tomada mais rápida...”

Esses depoimentos nos revelam que os alunos percebem a escolha como algo que se constrói, e assim chegam a uma decisão final que ainda está em construção, e que não é definitiva. A perspectiva de escolha como um caminho a ser percorrido, como trajetória em construção salta do depoimento da aluna 1 e não é incompatível com as visões dos demais alunos acerca de suas próprias vivências.

Aluna 1

“Na verdade, a minha escolha ela foi se construindo, não que eu tenha mudado ela, na verdade eu não tinha. Começou de um simples, assim eu vou fazer mineração, é uma trajetória...”.

Foi assim que o percurso cronológico escolhido para encaminhar esse capítulo se consolidou, pois os discursos são cheios de idas e vindas que caracterizam processos; a família, por exemplo, tanto é um elemento que participa como determinante da escolha como da consolidação das escolhas.

Em sua trajetória, para chegar a uma decisão, o aluno descarta algumas possibilidades por não-afinidade e com o pouco conhecimento que ameilham sobre os cursos tentam construir certezas. Por outro lado, também temos o aluno que já tinha uma convicção quanto à área profissional e busca consolidar sua decisão por meio da continuação dos estudos, como nos mostram os alunos 4 e 5.

Aluna 4

“... eu me identifico com essa área, tanto é que uma área também que eu pretendo fazer na universidade é área de engenharia de alimentos, química industrial (...) então foi mais uma questão de profissão mesmo, de seguir a carreira”.

Aluno 5

“... olhei os cursos que tinha relacionado, os quatro, aí eu li um resumo que tinha lá falando de cada curso, aí o curso que eu mais me interessei, que eu mais gostei, foi de química, eu achei interessante a área”.

A idéia de trocas sucessivas de expectativas para a constituição das escolhas nem sempre se verifica nos depoimentos dos alunos, o que revela que esses percursos podem não ser tão carregados de conflito e tensão. Nem sempre o aluno fica vacilante frente às possibilidades que visualiza, achando mesmo que nem chega a experimentar dúvidas ou conflitos.

Aluno 3

“Eu sempre fiquei fixo, eu não fiquei em dúvida, trocar eu não queria trocar, eu sempre fiquei com aquela idéia que eu queria mineração, mineração, mesmo com aquele negócio de concorrência...”

De acordo com Erikson (1972), incertezas constituem uma dimensão associada às escolhas, mas os depoimentos revelam que elas assumem intensidades variadas entre os entrevistados que, de alguma forma, procuram conviver com elas ou solucioná-las.

Pode-se perceber também em alguns alunos uma tentativa maior de dominar a dimensão da incerteza, pois ela se faz acompanhar de incômodo, desequilíbrio. Há mesmo um anseio por certezas, assim, eles estabelecem alguns critérios que funcionam, como cuidados que diminuem a possibilidade de errar em suas escolhas. Observando seus relatos, podemos agrupá-los e verificar que se relacionam com:

a) informações quanto ao curso, atribuições profissionais, possibilidades de trabalho associado à profissão pretendida e retorno financeiro.

Aluna 6

“... eu acho que conhecer um pouco mais (...) conhecendo e a gente vê que se identifica com a gente coisas que a gente gosta de verdade (...) A informação e a vivência. Eu acho que não adianta a gente só seguir uma carreira profissional porque ganha um salário bom (...) mas é importante eu estar satisfeita, eu me sinta satisfeita”.

b) motivação relacionada a uma mobilização interior favorável ao desempenho dessas tarefas;

c) vivência com a profissão – através dos próprios estudos acreditam poder vivenciar o trabalho e perceberem-se nele, receberem informação e aproximarem-se de tal realidade:

Aluno 3

“Eu penso assim de repente eu fixo uma idéia que eu quero ser isso só porque pessoas falaram, ou porque fatores influenciaram isso, mas quando chegar lá na frente eu posso me arrepender de perder uma parte de minha vida. Então eu falo assim, daqui pra lá eu quero obter algumas coisas que tornem fixa essa minha decisão mesmo, que vão se identificar comigo, que eu vou gostar de fazer de verdade que não vou me arrepender. Eu acho que, não sei, assim eu deveria conhecer mais cada profissão”.

d) possibilidade de refletir sobre todos esses aspectos e tomar suas próprias decisões, superando as influências às quais estão sujeitos:

Aluno 5

“Uma área que a gente se interessa... é o interesse, depois você tem que pensar com sua própria cabeça, não tem que se guiar pelo pai, porque ele está dizendo pra você fazer isso, não, você tem que ver a área que você realmente quer fazer não porque pai, mãe, tio, parente quer que você escolha aquela área e não escolher principalmente pelo o que vai ganhar...”

Essa discussão inicial nos aproxima das características desse sujeito de escolhas, seus sentimentos, as concepções de juventude, de como as vivências de escolha se relacionam com o ser adolescente, das incertezas que acompanham o processo, das mudanças características dessa faixa etária, além da dimensão do futuro com a qual se confrontam. Associado a tudo isso, que compõe seu universo interno, há um entorno, onde se dão as trocas que o estruturaram a como ser até hoje. Convém lembrar que se trata de uma sociedade capitalista, impregnada de valores liberais de êxito, sucesso e construção de riquezas por meio do seu próprio esforço, do seu valor, da sua dedicação pessoal; são valores que exaltam o papel do indivíduo em detrimento das relações sociais, históricas e econômicas e com isso enviesam o olhar sobre os fenômenos que se processam em si mesmo e ao seu redor.

4.1. Os determinantes da escolha da profissão

As escolhas profissionais podem ser estudadas apenas na perspectiva do indivíduo, como vimos na discussão do capítulo 1, ou pode-se estudá-las compreendendo os múltiplos fatores que nelas intervêm e a interação do indivíduo com tais determinantes. Ficamos com

essa opção, de olharmos para o indivíduo como sujeito que interage com os determinantes sócio-econômicos e culturais e faz suas escolhas, ainda que nem sempre tão conscientes.

A busca pelos determinantes da escolha nos discursos dos alunos associa-se à perspectiva deste estudo de tomá-las como multideterminadas e também de que a margem de liberdade que temos passa pelo conhecimento dos fatores que condicionam essas escolhas.

O adolescente não percebe muitas vezes, no momento da decisão, que está mergulhado num espaço social muito mais amplo que a família, permeado de ideologia comum ao nosso sistema político e social, disseminada e consolidada por grupos sociais como família, escola, igreja e outros.

Buscando a compreensão que os alunos têm de quais elementos intervêm em seus processos de escolha, encontramos menção a diversos aspectos que vão da independência financeira à auto-realização, verificando que, para cada aluno, vários elementos podem ser elencados. Esses elementos foram reunidos em quatro conjuntos de fatores, assim especificados:

- a) Fatores sócio-econômicos
- b) Fatores referentes ao reconhecimento social
- c) Crescimento pessoal
- d) Fatores afetivo-familiares

Os fatores sócio-econômicos são relativos à condição de vida e ao desejo de independência financeira, e expressam a necessidade de bens materiais em favor de si próprio e, em seguida, de sustento de sua família.

Aluna 1

“...vir pro CEFET foi uma opção tipo financeira, eu morava com a minha avó, antes eu morava com minha avó por parte de mãe, e quando bem criança mesmo morei com minha outra avó, e desde meus oito anos morei com minha avó, a mãe do meu padrasto até os meus 15 anos, até eu entrar no CEFET, ... eu tinha que conseguir algo melhor, pra que eu pudesse com meu próprio trabalho, com estudo ter um lugar meu, que eu pudesse sair de lá mas que eu também não fosse pra casa de minha mãe”

Aluno 3

“... muitos jovens desde cedo já começam a querer ter uma profissão devido à condição financeira que eles não têm naquele momento, os pais não podem dar determinadas coisas (...) por condição financeira, (...) então, quanto mais antes eles começarem a pensar nessa parte mais rápido eles vão conseguir independência financeira...”.

As histórias e limitações da vida de cada um, de acordo com esses depoimentos, evidenciam um adolescente em busca de uma profissão que lhe dê dinheiro, um critério escolha baseado num referencial bastante externo e indicativo do momento social que estamos vivendo, que atinge o próprio adolescente e também sua família.

Outros fatores são se referem ao reconhecimento social, aqueles relativos à necessidade de obter apreço do grupo social ao qual pertence como fruto de uma conquista pessoal.

Aluna 1

“Escolher o CEFET também veio por... pela, popularidade que ele tem, é... a instituição é muito bem falada não só aqui na capital mas por todo o estado”

Aluno 3

“Outro motivo também é que eu não quero chegar lá na frente com 30, 25 anos, e só lá ser reconhecido pela minha profissão, quanto mais rápido eu tiver uma profissão, eu acho que quanto mais novo, mais eu vou ser admirado, mais vou ser reconhecido tanto pela minha família como pelos meus colegas”.

O status da instituição assegura valorização à conquista do aluno e revela a percepção que se tem do esforço pessoal como caminho para alcançar os sonhos. De certa forma, esse pensamento é compatível com a sociedade em que vivemos e com os valores que reforçam o papel do indivíduo.

Crescimento pessoal é um outro fator que se destaca e é relativo aos anseios de ser mais, de crescer. Também foram classificadas aqui as conquistas financeiras que não estão a frente da identificação profissional e do crescimento pessoal. Há indícios nos depoimentos

dos alunos de que reconhecem a importância do ser profissional e da preparação para tal como atividade que requer dedicação e desvelo na sua construção.

Aluno 2

“... conciliar o dinheiro com o amor. O amor ao trabalho, à profissão. Porque eu acho que se você não conciliar a vontade de trabalhar com o teu trabalho, porque você tem que amar, senão você não vai ser um bom profissional”.

Aluna 4

“... é uma força de vontade, é uma convicção de chegar até onde eu quero. (...) eu não penso também para o meu futuro que eu quero ter tudo do bom e do melhor, eu quero assim estar bem em estado de espírito, conseguir entender as coisas pela sua maneira natural de ser através das ciências, do conhecimento filosófico, sei lá... é o conhecimento que me chama mais atenção, então eu vou em busca dele...”.

Os fatores afetivo-familiares referem-se aos aspectos pertinentes à vida familiar e comunitária, além da expressão de valores espirituais. Traduzem a vontade de agradar aos pais, reconhecendo seus sonhos como legítimos, sentimento de ser útil socialmente, além da indicação da família como suporte, como apoio, e referenciados na família podem experimentar, fazer tentativas.

Aluno 2

“Escolhi telecomunicações, aí também atende a minha mãe também, porque ela me ajudou a escolher porque meu pai, os dois fizeram telecomunicações e nenhum passou aí eles queriam meio assim: faz telecomunicações, faz telecomunicações, aí eu pensei telecomunicações são 23 pra uma vaga, minha mãe quer que eu faça, eu vou fazer”.

Aluna 4

“... força de vontade, muito apoio dos meus pais também, que transmitiram essa confiança em mim, minha mãe ela me dá liberdade pra eu fazer minhas escolhas, mas eu tenho que ter responsabilidade, essa responsabilidade ela já me mostrou que eu tenho que ter e acho que a confiança assim é muito importante”.

Aluno 5

“Além das pessoas acho que a condição social que nós vivemos, assim, a gente pode querer estudar pra ter uma vida melhor e também o sentimento de querer ajudar as pessoas (...) e também assim, eu acredito que Deus tem um propósito pra nossa vida...”.

A família tem sido destacada em diversos momentos do processo de escolha do aluno e Erikson (1972) aponta o papel familiar na constituição do eu adolescente, papel que favorece um desenvolvimento que lhe permita enfrentar e solucionar com mais segurança o conflito característico dessa fase: *confusão de papéis x identidade*. O depoimento da aluna 4, acima, apresenta o elemento essencial, destacado por Erikson, para a solução do primeiro estágio: a confiança. No caso, a necessidade de confiança em si e nos outros que possibilitará enfrentar o estágio atual.

Vivemos uma época em que, aparentemente, a tradição perdeu força enquanto modo organizador da vida e das experiências das pessoas, pois já foi a família quem decidiu o que o jovem seguiria como profissão, e, embora hoje não se aceite a idéia de profissão como “legado”, ainda vemos nestes relatos que “herdamos” muito mais de nossas famílias do que imaginamos no tocante a quem somos ou queremos ser profissionalmente.

4.1.1. A família e as escolhas

Nesse contexto em que percebemos nos relatos as influências sofridas no percurso da própria escolha, os alunos se referem à família como determinantes em suas decisões, pois por meio dela, conheceram a instituição, foram estimulados a nela ingressar, fato que os colocou diante da formação técnica. As famílias participam espelhando exemplos bem sucedidos de alguns dos seus membros, ou ainda exercendo um papel ativo na condução do aluno à instituição, caminho que se faz por convencimento ou pela própria iniciativa dos pais em inscrever o aluno em cursinhos preparatórios, segundo se observa nos relatos dos alunos 1 e 2.

Aluna 1

“A origem vem bem de longe mesmo, mas resumindo... uma questão de, pra mim, de família... a filha mais velha da minha avó, ela é formada pelo CEFET, ela se formou em estradas, e pela UFPA em Agronomia”

Aluno 2

“Primeiro o CEFET, assim, era um sonho mais do papai com a mamãe. Quando era bem pequeno assim dos 7 aos 9 anos eles já falavam que era pra eu fazer escola técnica, que eles eram doidos pra fazer escola técnica, que a escola técnica poderia dar um futuro pra mim. (...) Ele (pai) me inscreveu, ele chegou em casa e disse: “ó eu te inscrevi no concurso de bolsa do E., pra você fazer um cursinho pra ver se entra no CEFET”

O passo inicial a ser dado diz respeito ao acesso à instituição, concretizado por meio de processo seletivo. Ele é semelhante a um vestibular, inclusive nas tensões e expectativas que geram. A concorrência dos cursos é diversa a cada ano e influenciada pela oferta ou não de outros cursos da própria escola, tempo do ano em que é realizado, além de outros elementos como oportunidade de emprego na área. A demanda específica da seleção 2004 enfrentada pelos alunos entrevistados foi demonstrada na Tabela 1.

A concorrência dos cursos é indicada pelos alunos como elemento de grande tensão e ansiedade, com poder de mover as escolhas ou gerar dúvidas sobre ter feito a escolha certa, que nesse momento representa tão somente obter êxito no acesso à escola.

Aluno 2

“É mesmo por causa do desafio que eu passei assim, por todos aqueles meus amigos que fizeram a prova no ano passado, pelo grau de dificuldade que foi a concorrência, até mesmo em casa, minha classificação, e tudo. Aí eu me testei ... e grande orgulho pra mim, o grande mercado de trabalho, tudo isso. Aí o CEFET, um diploma valioso, aí eu sinto orgulho: “faço telecomunicações”, segundo ano. Eu tenho orgulho de estudar aqui”.

Aluna 6

“Eu fiz a prova e quando eu passei foi a maior felicidade, assim muitos colegas que disseram que eu não ia passar, uma vizinha minha disse: vai fazer telecomunicações então é menos um pra mim, ela falou isso pra mim e ela não passou e graças a Deus eu passei...”.

Seus depoimentos revelam que ser aprovado no processo seletivo do CEFET representa fortalecimento de eu, influência positiva no autoconceito e nas relações familiares,

aspecto valorizado sobremaneira pelos adolescentes, ainda tão influenciados pelo que os outros esperam dele.

4.1.2. Os amigos e as escolhas

Se a família parece ser a grande influência que aproxima o aluno do CEFET-PA, um outro grupo de elementos influencia mais diretamente a escolha do curso – os amigos.

Os amigos, que aqui representam o grupo de pares, têm poder de influência muitas vezes maior que a família e servem como escudo, como amparo e como interlocutor nas construções pessoais e identificações características dessa faixa etária, como se observa em seus relatos.

Aluno 3

“... aí o que me levou a querer o curso de mineração foi de início, meus colegas que lá no cursinho falavam que era um curso bacana”.

Aluno 5

“... um colega ele me falou que tinha o CEFET, disseram que era uma escola muito boa aí como era uma escola de qualidade, assim disseram, como é pública, não pagava nada, aí eu resolvi fazer o teste e entrar, aí quando eu fui fazer aí eu pensei já que eu vou fazer uma escola técnica eu vou aproveitar e fazer um curso técnico...”.

Por meio dos amigos, os adolescentes conseguem mais informações sobre os cursos e a instituição; com as trocas que estabelecem entre si, enfrentam o processo seletivo e fortalecem argumentos pessoais para fazerem escolhas.

Seus relatos ainda revelam que as informações sobre a instituição e os cursos antes das escolhas são escassas, e os maiores disseminadores ainda são os colegas e os cursinhos preparatórios, o que caracteriza informações pouco amplas e enviesadas por interesses comerciais.

Aluno 2

“Não, não conhecia, conhecia de forma superficial, assim, computação, satélite, fibra ótica, telemática, celular essas coisas. Aí depois que eu fui mais saber, né ...”.

Aluno 3

“Mas naquele tempo mais foram os meus colegas, porque naquele tempo não tinha uma pessoa experiente pra falar em relação a esse curso, eu só tinha eles os meus colegas.”

Esse é um dado bastante significativo, uma vez que a disponibilidade de informação é indicada por Ferretti (1988b) como um dos principais elementos que colaboram como determinantes do grau de liberdade do indivíduo frente às escolhas. Com base nos graus de liberdade para cada elemento determinante, pode-se perceber quão limitante é a escolha.

Concluindo a compreensão sobre o conjunto de determinantes das escolhas, observamos que os relatos dos alunos ainda nos revelam que, mesmo diante de tantos elementos de influência relacionados acima e do relato desses elementos surgir de forma espontânea em suas falas, os alunos evidenciam uma resistência a reconhecerem que sofreram tais influências. Embora pareça inconsistência do discurso, Erikson (1972) afirma que o adolescente busca ser definido por aquilo que ele pode querer livremente. Por isso, a idéia de ter sido levado a uma atividade ou decisão forçada é rejeitada pelos alunos entrevistados, pois coloca dúvida sobre si mesmos.

Aluno 2

“É a escolha da escola técnica foi, mas eles me botaram aqui mas o curso, o curso eles me deram idéia, faz isso... mas jamais eu ia me guiar por eles”

Aluno 5

“... não, na minha escolha não, não sofri influência das pessoas”.

Aluna 6

“Ela nunca me influencia, porque ela diz que quando ela era mais nova a mãe dela influenciou ela pra fazer enfermagem e ela foi e fez o curso numa boa, mas quando chegou na hora da prática ela viu que não era nada daquilo que ela queria então ela deixa os filhos dela, nós escolhermos o que a gente quer,

ela diz que aquilo foi uma perda de tempo pra ela (...) ela não influencia por causa desse erro que aconteceu na vida dela e ela não quer que aconteça conosco...”

Esses relatos levam a considerar que, no tocante aos processos de escolha, os alunos mostram pouca consciência sobre como elas se processam e os múltiplos fatores que os influenciam, conforme descritos no capítulo 1.

De acordo com Ferretti (1988b), Seve e Leontiev (MARTINS, 2004), as escolhas são multideterminadas mas há uma perspectiva de superação desses condicionantes indicada por esses autores referente ao agir consciente do indivíduo sobre eles; trata-se da reflexão, do entendimento e mesmo do conhecimento desses elementos, e isso se manifesta na fala do aluno 5:

Aluno 5

“... tem que ter muita personalidade tem que pensar muito e refletir muito pra não ser influenciado, porque uma pessoa que não pensa muito, não reflete muito facilmente vai ser influenciado por as pessoas que estão ao redor, mas se você for uma pessoa que pensa mais a influência exercida pela sociedade vai ser bem menor que se você não pensasse sobre isso”.

O aluno chega a expressar o princípio a que se referem os autores, a ação consciente, não demonstrando, no entanto, no decorrer de sua entrevista, que este seja um processo plenamente instalado em si mesmo. Isso é o que também expressa a vivência dos demais alunos, embora eles não tenham visões homogêneas sobre os fenômenos que se envolvem em suas escolhas.

4.2. A profissão

O tema profissão oportuniza a discussão sobre a como se constituem os significados em torno da aquisição de uma profissão, do papel da carreira técnica neste processo e do

próprio trabalho. O que significa trabalho para cada um deles e como se sentem frente ao trabalho que pretendem executar também permeiam seus discursos.

Buscando quais reflexões sobre profissão esses alunos tinham antes da escolha do curso técnico, observamos que eles se dividiam entre duas situações:

a) aqueles que pensavam em uma formação profissional, fazendo a elaboração dos desejos infantis até o momento de concretizá-lo numa formação superior, conforme mostram os depoimentos abaixo:

Aluna 1

“... eu tinha aquilo na minha cabeça, vou ser uma promotora, vou, vou e vou. Aí sabe do nada, você chega na 8ª série e diz: não... vou mudar, vou fazer diferente, vou entrar no CEFET”.

Aluna 6

“... aí antes de pensar em entrar aqui no CEFET a profissão que eu pensei foi Assistente Social. Dar assistência social, minha mãe dizia que ia ao hospital e sempre gostava de conversar com a assistente social (...) e essa é uma área assim que quando eu for pra universidade ou eu vou procurar uma área que tenha a ver com meu curso técnico ou eu vou fazer assistência social...”

b) e aqueles que ainda não estavam diante desse momento de elaboração de papéis profissionais para si.

Aluno 3

“Antes eu pensava que eu ia ser alguma coisa, mas o que eu ia ser (...). Bem antes de eu fazer o cursinho do CEFET eu tinha lá uma idéia, não era uma mente bem ampla do que era assim, da importância de ter uma profissão de ter um curso (...) sabia que era importante mas não dava muita ênfase naquele negócio, não queria me dedicar àquilo que iria ser voltado mais pro meu futuro, queria estar fazendo outras coisas, brincando, queria tá...”.

Aluno 5

“Eu pensava assim: que curso eu vou ser, que profissão eu vou ter, toda criança pensa né? (...) essa profissão só veio mais assim quando eu entrei aqui no CEFET, que eu fui mais, que eu estou mais decidido”.

Em nenhuma das duas situações, no entanto, o curso técnico aparece como uma possibilidade pensada ou desejada previamente. Nessas construções profissionais, o curso

técnico surge como um “imprevisto” que força inclusive uma certa reformulação das direções profissionais inicialmente previstas ou novas escolhas, como nos mostram os depoimentos a seguir:

Aluna 1

“...eu entrei no CEFET e acabou mudando toda aquela trajetória que eu tinha cronometrado pra minha vida, principalmente profissional”

Aluna 4

“Pensava na universidade, não pensava em formação técnica, me formar na universidade...”.

Dentre os depoimentos apenas uma aluna tinha convicção quanto a uma profissão antes de entrar na escola, e direcionou a escolha do curso técnico de maneira a enriquecer e encaminhar sua formação.

4.2.1. A escolha do curso

Chegada a hora, uma decisão é tomada e uma vez que fazem uma opção de entrar no CEFET, num curso técnico, os alunos necessitam de novas referências para certificarem-se quanto ao êxito de suas escolhas. A identificação com a profissão serve de baliza a essas escolhas e os alunos a buscam de diferentes maneiras durante a vivência do curso, segundo se observa em seus discursos.

Aluna 1

“... eu acabei conciliando duas coisas, o meu prazer, o meu gosto por estar perto da terra mexendo, por estar, às vezes num lugar incerto e a parte financeira”.

Aluno 2

“Agora comecei a tomar gosto, comecei a aprender a gostar, a estudar, entender o que é que faz, estudar, até por causa do trabalho também. Mas gosto por gosto... a tendência minha desde que me entendi, era fazer um curso na área de medicina, mas o técnico de telecomunicações eu estou achando muito legal”.

Há uma evidente necessidade exposta nesses relatos de conciliar expectativas anteriores com as atuais por meio de identificação com a nova profissão, principalmente quando não se tinha nenhuma aproximação com a área escolhida. Encontrar elementos que favoreçam tal identificação passa a ser uma meta que o aluno persegue.

A construção da identificação profissional também se revelou nos discursos dos alunos como fruto de outras identificações durante sua história de vida com modelos adultos e evidenciam o que preconiza Bohoslavsky (1998) quando diz que o adolescente escolhe desempenhos adultos para si pensando não na profissão em si, mas numa pessoa específica com um desempenho que ele lhe atribui, em termos de características que aprecia e deseja ter.

Aluna 4

“... tanto é que esse gosto por química eu descobri naturalmente na oitava série, na escola, e os meus professores eram bons professores e me fizeram ver essa área de química e assim eu me identifiquei mais...”.

Aluna 6

“Eu ficava olhando pra minha professora e gostava muito, devido a eu gostar muito da minha professora eu pensava em fazer pedagogia...”.

Uma vez que a identidade como “legado” não é mais um modelo aceito hoje, cada vez mais o adolescente tem que assumir as decisões sobre quem ser ou com quem parecer. Assim, uma certa diversidade de opções quanto ao poder ser se anuncia, representando uma forma importante de liberdade, ao mesmo tempo em que torna o processo de constituição da identidade muito mais complexo, uma vez que o adolescente encontra-se numa permanente reconstrução interna e precisa de referenciais, modelos através dos quais ele possa posicionar-se.

4.2.2. A escolha da carreira técnica

O motivo pelo qual a identificação com o curso é perseguida pelos alunos revela-se em seus depoimentos, e refere-se ao fato de a escolha de um curso técnico representar para eles uma escolha profissional e, portanto, um meio de inserir-se nos processos produtivos e realizar um projeto social.

A visão de trabalho mais difundida em nossa sociedade capitalista assume apenas a representação da sobrevivência para a maioria do povo brasileiro e muito pouco de possibilidade de realização e crescimento pessoal. Como nossos alunos originam-se em sua maioria de classe pobre e média, suas perspectivas passam por essa representação. A expectativa que fazem da profissão mostra-se vinculada ao significado que o trabalho assume para aquele indivíduo, como veremos a seguir.

Aluna 1

“...eu não escolhi o CEFET, na verdade eu escolhi minha independência, e o primeiro meio que chegou pra mim e disse olha eu posso te ajudar a chegar lá, foi o CEFET”

Aluna 6

“Escolher um curso técnico pra mim significa sim escolher uma profissão (...) eu terminando meu curso eu posso já trabalhar...”.

Optar por uma carreira técnica guarda significados para o aluno que se relacionam com o próprio significado que ela assume para seu grupo primário, no caso, a família. Associada à profissionalização, as famílias visualizam melhoria da vida de uma forma ampla quando imaginam que os filhos possam ocupar lugares que eles mesmos não conquistaram na vida social, na vida financeira e no próprio acesso ao conhecimento. Essa expectativa familiar também se constitui a partir das relações com a sociedade em que vivemos, pois seus ideários e representações aqui se constituíram.

É válido lembrar que os pais destes alunos foram adolescentes e jovens nos anos 70, quando o ensino técnico gozava de grande prestígio no país, e ter acesso a esta formação significava ascensão social.

Aluno 2

“A família acha que eu estou bem guiado, que eu tô no caminho certo, eles me colocaram aqui por saber que aqui eu teria um futuro, diferente se eu continuasse sem ter um curso técnico. Que a oferta de emprego seria mais direta, sempre visaram o emprego, pra mim, o futuro do pai sempre é visar o filho empregado bem, com sua família estruturada. O restante da família também sabe que é importante, duas tias minhas fizeram e não passaram no mesmo curso que eu. Eu sou o primeiro a estudar aqui. (...) É um orgulho meu...”

Aluna 4

“... meu pai já sabe mais, como funciona a escola técnica, fez, estudou aqui, então pra ele não tem muito, a expectativa que eu poderia causar entrando no CEFET (...) mas a minha mãe, como ela só tem o segundo grau ela acha isso muito importante, porque é uma forma de me especializar, de conhecer um pouco mais um pouco além, ela acha, muito importante (...)”.

Aluna 6

“ (...) acho que agora, assim, ele (o pai) tem mais uma noção do que vai ser a gente sair daqui com um curso técnico. A minha mãe, ela tem objetivos altos, mais aprofundados que os de meu pai, ela já vê a gente saindo daqui com uma profissão, ela gosta de falar isso pros amigos dela”.

O adolescente também é capaz de diferenciar que há uma base de necessidades que move os indivíduos às profissões. Essas necessidades diferenciam-se em cada pessoa e mostram que uns buscam o trabalho, não a profissão. Esse parece ser o reino da necessidade como sentido de sobrevivência. Como é inerente ao capitalismo, há uma pequena parcela da população que pode visualizar no seu trabalho uma oportunidade de realização pessoal.

O pai da aluna 4 deseja para a filha que busque a profissão, isto é, que busque o trabalho como forma de realização além de sustento da vida material, conforme revela seu relato:

Aluna 4

“(...) meu pai, por exemplo, ele entrou aqui porque ele queria arranjar um emprego (...) a necessidade dele era essa, a minha estou começando, entendeu? Ele já tinha assim ter que já entrar na universidade, passou na UEPA depois de dois anos, quando ele passou ele largou, não se formou técnico, ele passou

em administração, ele não pensou em profissão, ele queria ter o nível superior e isso falou mais alto quando ele entrou ele largou (o técnico), e é isso que ele não quer que aconteça comigo, poxa se você quiser isso então siga (...) Então é assim eu acho que depende da necessidade de cada um”.

Com essa herança familiar, a carreira técnica assume significados para o jovem aluno que parecem colaborar com a identificação que o aluno busca ter com a profissão escolhida.

Os significados da carreira técnica relacionam-se com:

a) acesso a emprego mais rápido – as necessidades concretas da vida material são motivos apontados pelos alunos quando identificam os elementos de influência sobre suas escolhas.

Esse significado está presente no discurso da maioria dos alunos, pois, uma vez que entendem a formação técnica, esse é um aspecto que logo é sinalizado como vantagem da profissionalização de nível médio.

Aluna 1

“... eu vi uma facilidade maior pra eu ingressar no mercado. Eu pensei assim se eu tiver o técnico e o superior eu tenho uma grande vantagem sobre aquele que só tem o superior. (...) e principalmente porque eu resolvi coincidir, ensino médio e técnico, se estou fazendo ensino médio e o ensino técnico eu vou logo descobrir no técnico se vai valer a pena o que eu vou escolher na Federal”.

b) reconhecimento social – aspecto que não aparece no discurso de todos eles, mas, na concepção do aluno 3, claramente vemos que este é um reconhecimento que se liga à possibilidade de emprego. Portanto, esse discurso nos aproxima do que afirma Ciampa (1988) quando diz que o que identifica o homem é aquilo que ele faz no mundo, e é assim que se torna ser. O aluno anseia pelo fazer produtivo porque essas relações do mundo do trabalho é que regem as demais relações sociais concretas. A valorização pessoal se dá em nossa sociedade em razão do status profissional adquirido, e o jovem também é influenciado por essas idéias, pois busca na profissão uma maneira de sentir-se mais valorizado.

Aluno 3

“Então se tiver um curso técnico daqui a dois anos eu vou ter uma porta de emprego, de melhorar minha situação financeira, ter o prestígio, o respeito, ser admirado como pessoa”.

c) profissionalização – esse aspecto torna-se relevante e participa da constituição dos significados desse aluno acerca da carreira técnica porque ela possibilita que as pessoas passem a participar diretamente do mundo do trabalho, deixando de ser apenas consumidores para ser também produtores. Além disso, Smirnov (1960 *apud* MARTINS, 2004) nos dá mais um elemento para essa questão quando nos diz que nossas atividades relacionam-se com capacidades, pois toda atividade pressupõe capacidades que também condicionam e pressupõem a atividade.

Aluna 6

“Significa ter uma profissão um pouco mais cedo (...) eu tenho certeza que terminando aqui além do ensino médio eu já vou ter uma profissão técnica e acho que um curso técnico não é somente um curso técnico, as pessoas que se dedicam a aprender mesmo sai daqui tendo uma profissão, mais que um curso técnico, uma profissão...”.

d) oportunidade de aprimorar a escolha e a continuidade de estudos – esses significados confirmam a visão dos entrevistados acerca do processo de escolha como não definitiva, bem como permitem considerar que a carreira técnica compõe uma possibilidade formativa não entendida como nível em que devam se encerrar os percursos formativos. Evidentemente essa visão também se associa às transformações ocorridas no mundo no trabalho e à desestruturação das profissões que temos presenciado.

Aluna 4

“... é a oportunidade profissional, estágio, e saber como me comportar, como lidar... aplicar o que foi ensinado, pra mim é importante para dar prosseguimento nos estudos que eu quero na universidade e também pra eu já ter uma experiência dentro daquela área que eu escolhi”.

Na medida em que esses significados se constroem e se consolidam, a perspectiva de exercício da carreira técnica, como fase intermediária para prosseguimento da formação e

como meio de custear a continuação dos estudos se reafirma, tornando-se, então, bem mais claro o caminho que percorrem, daquele instante em que se defrontam com a carreira técnica como nunca antes cogitada até este em que já se vêm exercendo a profissão escolhida.

Aluno 3

“Eu acho que sim, se eu estou aqui, eu quero ser, se eu estou batalhando, me esforçando pra estar aqui agora todos os dias, porque futuramente eu quero ser um técnico”.

Aluno 5

“... prefiro mesmo continuar os estudos mas é bom enquanto continua os estudos ter logo um emprego, e independência financeira”.

Da trajetória percorrida até aqui podemos entender que a escolha da carreira técnica e a conseqüente profissão participam de sua estruturação como seres e sujeitos nesse mundo. Por meio das suas relações com a natureza e com os determinantes que lhe cercam, surgem as necessidades; essas necessidades geram movimento em busca de satisfação, de realização, o que leva o adolescente a agir (os motivos), a alcançar os fins de sua ação (as finalidades). As próprias ações (atividade) e os significados e sentidos que se constroem estão intimamente ligados e possibilitam entender a dimensão da consciência por onde esses jovens expressam suas relações sociais e os elementos que permitem superá-las e transformá-las, sendo este o próprio movimento de construção da sua subjetividade, conforme nos dizem Seve e Leontiev (MARTINS, 2004).

4.3. A escola

Pela constituição do processo de escolha descrito até aqui a partir dos relatos dos alunos, podemos observar que algumas escolhas profissionais foram deflagradas quando do acesso à instituição, mas elas continuam se efetivando durante a vivência no CEFET, o que

nos mostra a busca por identificação à medida que realizam o curso (conforme descrito na discussão do tema profissão). Desta forma, torna-se relevante entender o papel que a instituição assume na constituição dessas escolhas e a essa discussão dedica-se esta categoria – a escola.

De antemão, é bom anunciar a visão de escola que temos: um lugar onde os alunos possam ter a oportunidade de desenvolver suas potencialidades pelo oferecimento de condições apropriadas ao crescimento psicológico (afetivo e cognitivo) e social.

4.3.1 A escolha da escola

Pelos discursos dos alunos podemos desvelar um imaginário institucional presente na sociedade paraense o qual associa ao CEFET o reconhecimento de uma instituição de qualidade, de ensino primoroso e capaz de elevar o status social de seus egressos. Essa concepção vem sendo construída ao longo da história da instituição, associada às políticas estabelecidas para a educação profissional durante esse período.

Mas ao entrar na escola a vivência parece fazer ruir este imaginário e um certo impacto é vivenciado pelos alunos, conforme nos mostram suas falas, como a seguir.

Aluno 2

“... eles estão estudando e acham que o CEFET tem todo aquele, aquele, esplendor, né, entrar no CEFET, curso técnico, jovem. (...) a gente tem uma visão diferente lá fora de quando a gente está aqui dentro, a gente enxerga assim como se fosse uma coisa meio perfeita, devido à alta concorrência, mas aqui não é. Tem muitos problemas, como o professor falta”.

Aluno 3

“Bem, antes de eu entrar aqui meus colegas me diziam, bom o CEFET é muito bacana e te oferece todas as coisas que você não pode ter estudando num colégio normal, além disso também coisas mais amplas vão enriquecer tua cultura, teu conhecimento, e eu achei isso legal, aí quando eu entrei aqui se passou um tempo e eu fui descobrindo o que o CEFET tem de vantajoso e desvantajoso”.

Diante da vivência dessa quebra da imagem inicial, torna-se evidente a tentativa de solucionar esse conflito de expectativa, sem o que parece comprometer-se sua própria escolha profissional, o que muitas vezes significa reforçar a dualidade entre ensino básico e profissional, e também se adaptar, como forma passiva de solucionar conflito. Assim, o aluno passa a achar natural valorizar um nível em detrimento do outro; passa a achar natural que se ocupe mais com a formação técnica que com a básica, e passa a achar natural que elas sejam assim desarticuladas.

Aluno 2

“... mas o aluno quando entra aqui tem uma visão diferente e acaba chegando aqui e se acostuma, a gente se acostuma”.

Aluna 4

“Antes eu fazia o cursinho aqui na frente eu passava por aqui e dizia eu vou entrar nessa escola, as pessoas sempre me passaram uma imagem boa do CEFET, só que eu vi que o ensino médio aqui deixa muito a desejar (...) mas é o tal, é uma escola técnica, então pra mim eu viço o técnico, química, né...”.

A própria configuração da instituição também parece estar incentivando o aluno a visualizar sua formação de maneira dicotômica, com predomínio valorativo de uma delas, o que também revela que o trabalho hoje permanece dissociado em seus aspectos pragmáticos e teóricos.

A vivência do regime curricular a que acessaram, técnico concomitante, parece ser o segundo impacto que vivenciam. Trata-se de um regime dividido, com dupla jornada, sobrecarga de disciplinas – na média, 18 disciplinas, somando ensino médio e técnico – além da falta de condições para permanência na escola, motivos que foram apontados pela DE como causa da desistência de muitos alunos nestes cinco anos de vigência do regime TC e que se compõem como argumentos para sua extinção a partir do ano de 2005, quando deverá ser transformado em regime integrado, conforme orienta o Decreto 5154/04 (BRASIL, 2004).

Aluna 4

“Concordo com ele [o professor] em certo ponto, é muito difícil, tanto o sistema físico, psicológico, tem que estar se dobrando toda vida ao meio, são duas cargas horárias diferentes, são duas coisas diferentes, é médio, é técnico não tem nada a ver, só à parte de química mesmo quando a gente dá na sala...mas eu fiz uma reavaliação e cheguei e disse: “mãe eu tô vendo agora como realmente é estar nesse indevido”

É evidente que, como a vivência das escolhas não segue um padrão homogêneo, os alunos percebem as mesmas vivências escolares de forma diferente e sofrem impactos diferentes. Por vezes os conflitos resultantes da vivência escolar podem ser de tal forma intensos que até fazem retomar as certezas da própria escolha do curso, conforme o aluno 3 nos relata.

Aluno 3

“Esse ano quando eu vi alguns colegas de minha turma desistindo, trancando a matrícula e dizendo: ah esse curso de mineração não é pra mim, acho que eu não fiz a escolha certa, acho que eu poderia ter escolhido outra coisa... vou trancar fazer cursinho... aí eu pensei também será que eu estou no caminho certo?”.

No entanto, esses depoimentos também revelam um movimento que, no âmbito institucional, nos aproxima da dimensão mencionada por Lima (2001) de que a ação organizacional, aquele mundo não oficial da escola é onde os sujeitos interagem e agem no sentido de solucionar espaços vazios, deixados pela ação formal, que tocam suas necessidades. A seqüência dos discursos dos alunos mostra que, após a vivência desses impactos, eles dão algum tratamento à avaliação que fazem da escola e buscam equacionar pontos fortes e fracos da instituição que possibilitem a consolidação de suas escolhas.

Os alunos percebem na escola a possibilidade de amadurecer escolhas ou mesmo de adiar a decisão final quanto ao que desejam ser. Reconhecem a qualidade da escola, ainda que comparativamente a realidades de escolas em condições inferiores e pelas boas condições de ensino, maior probabilidade de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Aluna 1

“Conforme o tempo vai passando eu vou construindo um pensamento nesse âmbito. Posso dizer bem mesmo que é construindo, ou seja cada vez, quanto mais tempo eu passo dentro dessa instituição maior conhecimento eu vou adquirindo, bem maior, maior vou tendo uma visão do que eu quero, vou sendo mais específica...”.

Aluna 6

“Eu acho que não foi uma escolha errada, foi uma escolha boa, foi uma das melhores escolhas que eu fiz, porque a estrutura da escola que eu estudava para o CEFET não tem uma comparação, apesar do CEFET não ser tão boa em algumas coisas mas a minha outra escola era pior”.

O status institucional, o conseqüente imaginário social e a construção de expectativas produzem impacto à na vida desse aluno. Os impactos de alguma forma precisam ser solucionados pois eles geram desestabilização e essa condição é bastante incômoda para o ser humano, conforme nos descreve Piaget (1985). Seu conceito de equilíbrio²² é útil para entendermos essa força que nos move a dar algum tratamento aos conflitos.(PIAGET, 1985). E no caso dos alunos, esses conflitos mostraram afetar a necessidade de consolidação da escolha que vivenciam nesse momento: assim, eles buscam equacionar pontos fortes e fracos da instituição e perspectivas pessoais para assegurar-se da escolha e livrar-se da tensão.

A escolha a que o aluno se refere até aqui, então, é a escolha da escola, que se traduz em uma opção por curso técnico. Para consolidar essa escolha, os alunos se referem a alguns elementos que colaboraram com tal intento, os quais podem ser divididos em dois grupos:

- a) aqueles que se referem à própria história de oportunidades ou limitações a elas e ganhos financeiros, emprego, acesso ao mercado, como se referem os alunos 2 e 6;

Aluno 2

“(...) quando eu pensei em fazer medicina, que telecomunicações não seria a mais indicada, melhor seria química, mas aí eu visei emprego mesmo, aqui em Belém o mercado é grande, então telecomunicações é o ideal pra mim, apesar de química ser o melhor pra medicina...”.

²² Equilíbrio, de acordo com Piaget, é a busca pela estabilidade que caracteriza os processos cognitivos humanos, é essa tendência a estabilizar que participa dos processos de mudança. Ver mais detalhes sobre equilíbrio e desequilíbrio no livro Seis Estudos de Psicologia (PIAGET, 1985), em que o capítulo 1 trata de forma resumida todos os estágios do desenvolvimento e os processos que dele participam.

Aluna 6

“(...) conversando lá com uma menina de Natal, do CEFET-RN e ela falou que o de lá era melhor (...) e acho que nesse dia eu cheguei em casa e parei pra pensar na minha escolha, na escolha que eu tinha feito mas aí que eu fui perceber que foi uma escolha boa porque (...) ela comparou o CEFET dela com o daqui e eu fiz a comparação do CEFET daqui com a minha escola, ela comparando o dela com o daqui disse que o dela era melhor e eu comparando o meu com a escola que eu estudava antes, e o que eu estava fazendo, porque aqui fazia médio e técnico...”.

- b) e aqueles que consolidaram suas escolhas com base nas informações obtidas na escola, ou em apoio dos amigos ou da família, já que para todos eles as informações prévias e iniciais se mostraram raras e inconsistentes.

Aluna 1

“... amizade, na sala... já que o meu pensamento foi construído junto com o deles... a gente sempre está trocando informação e essas informações vão servindo de caminho para chegar ao trabalho (...). Então foram as duas coisas principais, primeiro o fato de eu trocar informação com os colegas, tinha muita coisa que eu não sabia e a minha mãe dizer que pode me ajudar”.

Aluno 3

“Quando eu estou aqui dentro da escola muitas coisas me fazem refletir que eu estou no caminho certo, quando eu vejo alguns professores falando, eu acho legal o conhecimento que eles estão passando (...) Agora quando eu estou fora, a minha mãe não participa muito porque ela não tem uma cabeça muito ampla pra isso”.

Aluna 4

“Eu quero isso mesmo, se não fosse isso eu poderia chegar aqui no CEFET e ter desejado mudar pra design, eu tenho colega que desistiu e trocou de curso mesmo voltando tudo de novo, porque ele viu que a química não era pra ele, e eu quase na mesma situação pensei assim, não eu vou seguir, não tem uma coisa que me passa pra eu ir pra esse curso, não tem uma coisa que me faça desistir e querer ir pra outro curso, se futuramente, me formar, ser uma técnica e vamos supor sei lá, que eu descubra que não é aquilo, aí eu acho que é pra começar tudo de novo (...)”.

Apesar de aglutinados num único item classificatório para efeito dessa análise, pode-se perceber nos depoimentos do *item b* que não há homogeneidade nesses depoimentos, pois, se alguns alunos encontram na família apoio e informações, outros não têm nelas suporte algum. As condições materiais de vida de cada adolescente dão a eles configurações de necessidades singulares e idiossincráticas.

Há um bom indício para o tratamento da escolha profissional na perspectiva educacional revelado nos discursos dos alunos que é a possibilidade de reconstruir percursos quando perceberem escolhas não consolidadas e não confirmadas pela vivência. A bibliografia da área de orientação profissional indica exatamente o contrário. Fala da predominância do conflito diante das escolhas porque em geral os jovens olham para essa decisão como definitiva e, evidentemente, experimentam muita angústia (LEVENFUS, 1997). É possível que essa mudança de visão acerca da escolha refira-se ao fato de tratar-se de uma profissionalização de nível médio e das próprias mudanças do mundo do trabalho que estamos vivendo nos últimos anos.

É importante, do ponto de vista institucional/educacional, que se observe a indicação dos elementos que participam das consolidações dessas escolhas como elementos que possam ampliar a consciência do aluno para o assunto. Daí a relevância das ações escolares capazes de intencionalmente mover essas estruturas e oportunizar novas reflexões sobre a vida profissional e sobre o sujeito diante dela. Refiro-me a uma ação intencional da escola, uma vez que, mesmo à revelia dela, vemos nos depoimentos que os próprios alunos estabelecem um percurso para assegurar-se de suas escolhas.

Aluno 3

“Agora quando eu paro pra pensar só eu mesmo tiro minhas conclusões próprias sobre o que eu penso ou deixo de pensar sobre o curso. Mais ou menos isso. Algumas reflexões a escola me ajudou quando teve palestras...”.

O ambiente do CEFET, o acesso a ele, os agentes da escola e o próprio cotidiano escolar são capazes de provocar reflexões individuais ou entre os pares, mas não se observa uma proposta escolar específica nessa área.

4.3.2 Escolher vivenciar o curso técnico

A vivência de um curso técnico também influencia o padrão da vida de um adolescente, diferente do aluno que apenas cursa a educação básica, e isto se refere principalmente a adentrar num mundo amplo, de novas experiências, e adquirir características novas, em que o jovem se coloca frente aos papéis da vida adulta, cercado de uma dificuldade peculiar ao crescimento, à maturidade e à perda dos papéis infantis. Essa vivência traz mudanças vistas como ganhos e perdas: ganhos relacionados ao investimento para o futuro e continuação dos estudos, e perdas relacionadas à própria concepção prazerosa que tem da adolescência.

Aluna 1

“... eu digo que o CEFET foi e tá sendo, um dos principais motivos da mentalidade que eu tenho hoje, pro que eu quero... porque se você for comparar onde estando aqui no CEFET, tentar imaginar eu na escola antiga, eu com toda certeza não teria o pensamento que eu tenho hoje sobre... tudo. Sobre o mundo em geral, principalmente sobre uma escola. O que a escola oferece em si, o que ela lhe proporciona indiretamente e diretamente. Acho que indiretamente o CEFET me proporcionou a capacidade de pensar melhor sobre tudo o que eu faço, sobre tudo que eu pretendo fazer e uma capacidade de adquirir muito conhecimento”. (...) então o fato do aluno poder entrar e sair por aquele portão a hora que quiser é uma forma muito sutil e muito bem pensada da instituição, de fazer com que a gente comece desde cedo a criar responsabilidade”.

Aluno 3

“... antigamente quando isso não tinha surgido pra mim ainda, não tinha nem uma noção do que era aqui o curso profissional, é eu não pensava muito, eu me preocupava mais em só estudar, só estudar mesmo, concluir meu segundo grau e pronto e saber que só mais tarde, só mais tarde depois de uns três anos, eu ia entrar na faculdade e um cursinho pronto (...). Quanto a minha vida de adolescente, não mudou muita coisa, mas mudou, agora eu tenho que conviver com mais responsabilidade em cima de mim, porque eu sei que cumprindo todas essas responsabilidades é... no final de tudo isso eu vou realizar aquilo que eu queria ter. (...) acho que o que muda é o seu amadurecimento nesse campo, começar desde agora algumas coisas que só mais tarde você iria criar. Começar a ter desde cedo uma profissão e se despertar mais cedo”.

Responsabilidade aqui é indicada como uma característica pesada, custosa, pois ela se contrapõe ao prazer associado à adolescência. Além disso, associa-se à própria visão de

trabalho como peso, como tortura, entendendo que estudar também se constitui trabalho e que a própria educação profissional coloca o adolescente frente a essa realidade.

Esses depoimentos também indicam que as representações da adolescência tendem à homogeneidade, com grande participação da mídia na manutenção da idéia de fase transitória e de “curtição”, embora as adolescências sejam bastante heterogêneas e idiossincráticas, como percebe o aluno 3.

Aluno 3

“... aí eles falam: que é importante sair também respirar, tomar um sorvete, fazer outras coisas, eu respondo é... deveria só que cada um vive num universo diferente, aquela pessoa que tem condições de aproveitar isso ao máximo então aproveita, agora outras pessoas não, têm de se dedicar desde cedo têm que perder uma parte de sua vida pra mais tarde viver num universo melhor”.

Embora predomine a visão de adolescência como momento da vida próprio para curtir, também encontramos no depoimento do aluno 3, acima, identificação com o que dizem Ferreira Salles (1998) e Frigotto (2004) sobre adolescências diversas vividas conforme seus contextos, onde uns podem curtir mais, outros são privados pelas circunstâncias da vida.

Dessa maneira, podemos visualizar os (des)caminhos que os alunos percorrem desde o momento em que são colocados frente à escolha, como se consolidam essas opções e a que de fato se referem, o que buscam esses jovens quando optam por fazer um curso de carreira técnica no CEFET-PA.

Esses depoimentos nos permitem entender que a primeira necessidade que os move em direção ao CEFET é a busca por um ensino melhor, por uma escola de melhor qualidade. A maioria deles procede de escola pública, mas mesmo os alunos oriundos de escola particular manifestaram a mesma motivação.

A profissão é, pois, secundária a essa necessidade, segundo seus próprios discursos. Entendemos, então, que os alunos buscam uma educação que os prepare para o mundo adulto, para os desafios de profissionalizar-se e de assumirem papéis relativos ao trabalho. Num

momento seguinte, eles buscam exatamente o que preconiza a educação unitária²³ (NOSELLA, 2004). Mas eles se deparam com uma imposição normativa: para acessar à instituição, precisam escolher um curso e, por trás disso, uma profissão existente e reconhecida no mercado. São colocados, assim, diante da necessidade de escolher.

Os pressupostos de Seve e Leontiev (MARTINS, 2004), tornam mais claro que a escolha profissional, enquanto atividade humana, surge para satisfazer uma necessidade fruto de uma relação dinâmica do sujeito com o objeto de sua satisfação. É evidente que o motivo que gera tal necessidade relaciona-se com os anseios futuros, com trabalho, com sucesso e com acumulação de bens. Isto é claro não somente para o adolescente como para sua própria família. Buffa e Nosella (1998) nos dizem que este é o anseio humano, é a busca por liberdade que nos move ao trabalho, é o horizonte da liberdade que move as nossas ações cotidianas.

Esse é o percurso de escolha que o aluno 2 revela; seria um projeto para mais tarde, conforme relata, mas o CEFET o colocou diante dessa necessidade. E com os elementos de que dispunha para esse momento, considera ter feito a melhor escolha para si.

As construções acerca da profissão não são muito elaboradas para a maioria dos alunos e, quando existem, estão relacionadas ao nível superior. O plano de formação profissional segue esse percurso. Ora, as carreiras técnicas compõem-se como opções de exercício profissional intermediário qualificado e como elemento importante para a cadeia de trabalhadores do setor produtivo; no entanto, ela não se configura como uma possibilidade formativa que possa integrar o planejamento de formação que o aluno estabelece para si mesmo.

²³ Conceito Gramsciano construído ao longo de sua vida. Escola unitária, para Gramsci, é escola unitária, desinteressada e do trabalho industrial. Isso significa que essa escola pertence ao trabalho, mas não a qualquer um, ao industrial. É a escola cujo eixo curricular principal, a disciplina formativa constante é a questão da produção e reprodução da vida humana. Não é uma escola necessariamente para trabalhar, mas que possibilita entender o trabalho, refletir sobre ele. A escolarização nessa escola é para todos, é geral e, até os 18 anos, com a maior variedade de oportunidades possível, o que inclui as artes, o esporte, a ciência. Esta é a escola do trabalho. Segundo Gramsci, só depois dessa sólida base é que se deveria iniciar a profissionalização (NOSELLA, 2004).

Não acontece o mesmo com seus pais. Esses, sim, incorporam o ideário de ascensão social e a melhoria de vida por meio dos estudos; em seus planos, prevêem essa formação como um caminho que está ao seu alcance. Dessa forma, levam seus filhos a visualizarem a formação técnica, aproximando-se do que para eles é quase um “imprevisto”.

A aluna 1 revela que, na oitava série, seu projeto era ser promotora de justiça; no entanto, percebe que a determinação financeira era premente; abandona o projeto inicial e assume o da carreira técnica, posteriormente o trabalho e o ensino superior como um caminho possível e para o qual tinha espelhos.

Os adolescentes adaptam suas preferências à oferta da instituição e, sem muito conhecimento sobre o universo daqueles cursos, fazem suas opções. Não precisava ser essa a opção institucional frente às escolhas; outro tratamento poderia ser dado. Do CEFET-PE, por exemplo, recebemos a informação de que seus alunos do regime concomitante cursam dois anos do ensino médio e só depois fazem suas opções pelos cursos ofertados na escola, período em que se dá um programa de esclarecimentos sobre as diversas habilitações técnicas. Após a reforma do ensino técnico, o CEFET-RN optou por não oferecer a modalidade do ensino TC, por entenderem que, aos 14 anos, os alunos não têm maturidade para escolher, conforme noticiou o jornal Tribuna do Norte, em 29/10/02.

O percurso da escolha do aluno 3 nos revela que suas construções anteriores à escola não eram sobre profissão, mas sobre trabalho. Profissão ele não desejava nenhuma especificamente, o que revela que a trajetória de alguns alunos pode seguir esse mesmo percurso. Seu discurso mostra que ele não teve escolha, mas que reconhece nesta oportunidade a possibilidade de conquistar sua manutenção quando seus pais não mais o puderem.

As representações do aluno e de suas famílias sobre o trabalho permeiam essas construções e constituem-se como mediadoras da relação que o aluno procura ter com sua

futura profissão. Representação nem sempre muito clara, pois se devem somar a isso as próprias mudanças que o trabalho vem sofrendo, especialmente nos últimos 20 anos, em que uma gradativa corrosão das bases tradicionais da maioria das profissões se instalou, com significativos reflexos sobre o mercado de trabalho decorrentes da introdução de novidades tecnológicas na produção.

No tocante a como fazem essas escolhas, os alunos mostram em seus depoimentos que eles identificam fatores que os influenciam, mas o fazem de maneira genérica, como se influenciasses as escolhas em geral mas não a deles. Mesmo de posse da compreensão que Erikson (1972) nos dá acerca dos mecanismos de que os adolescentes lançam mão para enfrentar a realidade podemos dizer que, de acordo com Ferretti (1988), temos escolhas e não-escolhas no percurso de cada aluno. Os graus de liberdade posicionam-se de forma diferenciada na história de cada um para cada determinante. E, assim, com níveis distintos de escolha e com processos nada homogêneos, os alunos adentram à experiência de uma nova vivência escolar, a educação profissional.

Depois de dados todos esses passos em relação à escolha do curso e de acessarem a instituição, verificamos que os alunos buscam se identificar com a profissão e assumi-la como tal, o que indica a dimensão histórico-social das escolhas profissionais e da própria constituição da identidade profissional, relação com a profissão que parece ser mais *vivencial* que *vocacional*.

Como caminho para tal identificação, os alunos buscam estabelecer novos parâmetros, para certificarem-se de uma boa escolha, ou mesmo de uma escolha certa. Eles definem interesse, gosto pelo que fazem, oportunidade e emprego, entre outros elementos como balizadores. Ao mesmo tempo, é possível perceber que, nessa fase da vida essa escolha é entendida por eles mesmos como não definitiva. Nesse sentido, é uma oportunidade que

possibilita *testagens* em relação à área pretendida e também chance de re-orientar as possibilidades profissionais no nível superior.

Apesar da opção inicial pelos cursos ser caracterizada como uma escolha e ao mesmo tempo uma não-escolha, em virtude dos muitos determinantes e até de “constrangimentos”, a opção que fazem representa para os alunos uma escolha profissional sim, e esse percurso que agora trilham de alguma forma precisa se incorporar às vivências profissionais que almejam para si.

Na década de 90, até a reforma da educação profissional de 1997, era comum verificar o acesso à instituição, nos cursos técnicos, de alunos movidos pela qualidade do ensino médio²⁴ e pela possibilidade de acesso ao ensino superior. Nesses casos, para muitos deles, fazer um curso técnico não significava fazer uma escolha profissional e ter uma profissão. Hoje vemos um movimento diverso, e mesmo os discursos indicam que o ensino médio já não é visto como de excelente qualidade, sendo o motivo de permanecerem na instituição deslocados para a formação técnica.

Para responder à segunda questão que mobiliza esse estudo, voltamos nosso olhar para o CEFET. O papel da escola sobre as escolhas desses alunos foi percebido de diversas perspectivas, sendo a primeira, e talvez a mais marcante, a de se apresentar como um dos determinantes que impõem as opções de cursos, horários, regimes curriculares e normas (e não poderia ser diferente, pois estas características burocráticas é que lhe caracterizam como instituição) aos quais o aluno se submete, e isso em si já atribui um caráter limitante às escolhas.

Põe-se em questão, nesse caso, dois tipos de escolhas: a da instituição e as dos adolescentes, com visível precedência da primeira sobre as segundas. Isto evidentemente ocorre porque uma das possibilidades de estruturação da oferta dos cursos e do currículo

²⁴ Até a reforma da Educação Profissional não eram ofertadas turmas apenas de ensino médio na instituição, como passou ser desde 1999 até hoje.

transformou-se com o correr do tempo e por efeito da cultura escolar construída historicamente, na única alternativa oferecida aos alunos. O poder institucional encarregou-se de sobrepor tal opção à dos alunos, em nome da racionalidade organizativa.

Podemos entender que essa atuação institucional localiza-se no plano das orientações; é o que prevêem suas normas, é o que está prescrito pelas contingências educacionais e pelo sistema de ensino ao qual está ligado.

No entanto, outros papéis são exercidos os quais, de acordo com Lima (2001) e Silva Júnior e Ferretti (2004), surgem das trocas entre os sujeitos que compõem a instituição. Ações não institucionalizadas ou ainda saídas para situações singulares surgem no contexto interativo. É o plano da ação institucional, em que muitos arranjos de enfrentamento das questões podem se compor, apesar das orientações formais não contemplarem tal temática. Podemos acreditar que, de alguma forma, os indivíduos se movem para resolver os temas que escapam às legislações, à formalidade, mas tocam suas necessidades.

O tratamento à questão da escolha é desprezado pela instituição como também pela legislação da educação profissional e não tem sido diferente na educação básica de uma forma geral, como revelam os discursos das trajetórias de escolha de nossos alunos. Nessa perspectiva, eles não se referem a qualquer ação das escolas de origem, sejam elas particulares ou públicas.

Os depoimentos revelam que a ausência de instrumentos, meios ou ações que tratem das escolhas é percebida pelos alunos, que criam estratégias para enfrentarem suas tensões.

Frente a essa ausência da instituição, eles se articulam, e seus discursos revelam que quem dá suporte, informações e trocas que permitem essas reflexões, elaboração e tratamento às suas escolhas são os colegas da escola, a família e, eventualmente, o próprio conhecimento que vão adquirindo ao longo do curso. Talvez esse caminho mobilize mais sofrimento e tensão, com informações não tão precisas de pessoas que estão vivendo os mesmos dilemas.

Os depoimentos dos alunos ainda revelam que eles vivenciam um ensino dicotômico que, por sua vez, apresenta um trabalho dicotômico e uma pessoa dicotômica; assim é a nossa sociedade, e a estrutura escolar não só retrata como consolida essa divisão: a antiga (e tão atual) divisão entre artes mecânicas e liberais, entre ensino propedêutico e profissional, entre escola para formação superior das elites e escola profissional para trabalhadores.

Em 2005 ainda vivemos os mesmos dilemas lançados na implantação das Escolas de Artífices no início da República, em 1910, mas presentes desde antes, no século XVIII, nos discursos de Diderot e D'Alembert (BUFFA e NOSELLA, 1998). Integração tão difícil, mas tão almejada e buscada nesse percurso histórico. Talvez a nova proposta curricular de curso técnico integrado apresentada com o novo Decreto 5154/04 e adotada como opção no CEFET-PA a partir de 2005 caminhe para a perspectiva tão desejada na educação profissional de educação unitária.

Finalmente, essas trajetórias de escolha aqui estudadas revelam que realizar um curso técnico pode representar um ritual de passagem; que é uma cerimônia ou evento que marca o movimento de um indivíduo ou grupo de um status social para outro (de adolescente a adulto, de estudante a trabalhador). As sociedades tribais adotam diversos rituais para marcar as transições temporais, mas não podemos dizer que as sociedades modernas também não adotem seus ritos. De acordo com Van Gennep (1969), esses rituais se relacionam com separação, transição e incorporação.

O curso técnico pode significar um ritual de transição para muitos desses alunos, estabelecido por suas famílias e pela própria sociedade, pois os rituais de passagem permitem ao indivíduo estruturar e organizar seus inter-relacionamentos, fornecendo uma estrutura ordenada em que direitos e obrigações são esclarecidos num contexto público.

Podemos entender, assim, os ganhos que visualizam ao acessarem o CEFET: em mentalidade, crescimento intelectual, capacidade de analisar pretensões atuais e futuras e

responsabilidade para consigo mesmo e para com os outros. Portanto, representa um marco na vida do adolescente, agrega-lhe novas características quando o coloca frente a um mundo novo, ainda não vivido, o do trabalho, e isso muda tudo. O trabalho tem um papel mediador entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo; pelo trabalho, o homem se apropria do mundo objetivo, transformando a si mesmo ao mesmo tempo em que transforma o real.

É a dimensão do trabalho que mostra sua centralidade, a organicidade e a regência que estabelece sobre as demais relações sociais. Tal dimensão é, a partir de agora, mais percebida pelos sujeitos desse estudo, pois além de se encontrarem em fase de transição para o momento de assumir os papéis adultos, estão colocados frente à educação profissional e a todos esses dilemas que ensejam a participação do homem na vida produtiva: a transformação do mundo natural e social e a constituição de si mesmo como sujeito nesse percurso de trocas dinâmicas e contínuas.

CONCLUSÕES

A partir dos levantamentos teóricos acerca da escolha profissional enquanto campo de estudo, com base em Ferretti (1988), Bock (1995) e Silva (1996), visualizamos a dificuldade de estabelecer um único modelo teórico capaz de dar conta dos muitos elementos que estão envolvidos na temática. Dessa forma, optamos por agregar outras contribuições teóricas à discussão das escolhas profissionais de adolescentes no CEFET-PA, com o intuito de discutir a questão envolvida nesse estudo, qual seja, a de conhecer como os adolescentes escolhem carreiras técnicas e de que maneira a instituição participa dessas trajetórias de escolha.

O foco desse estudo concentra-se na discussão da possibilidade de escolha a partir da idéia de autonomia presente nas elaborações de Seve (1989) e nos entendimentos sobre os processos de escolhas referenciados em Ferretti (1988), a partir do que se entende que escolha profissional refere-se a um momento em que o sujeito reflete e articula seu projeto profissional, buscando, assim, determinar a trajetória de sua futura relação produtiva com o mundo.

As três categorias temáticas que emergiram das falas dos alunos possibilitaram visualizar e reconstruir as trajetórias de escolha desses adolescentes a partir dos elementos que as condicionam e restringem, das construções acerca da profissão e da vivência escolar.

A perspectiva dos alunos de seus processos de escolhas evidencia que a escolha profissional envolve uma série de outras escolhas, e, nesse caso, escolha da escola, escolha do curso, escolha da carreira técnica, numa articulação processual com a formação da identidade profissional e com a construção da identificação e dos próprios percursos formativos em que se lançam, o que evidencia que essa temática se desdobra de acordo com a experiência e a vivência de cada um, em diversas outras escolhas.

Esses resultados nos permitem demonstrar que existe nesses alunos uma movimentação em torno da questão da escolha profissional que acompanha seu percurso escolar no interior do CEFET-PA, elemento fundamental à perspectiva da instituição, que não desenvolve nenhuma ação oficial de tratamento da questão das escolhas e, dessa forma, parece considerar o assunto como concluso a partir do momento em que o aluno faz a escolha de um curso. Ora, desse modo, escolher um curso mostrou-se apenas como um dos desdobramentos que a temática assume no ambiente da escola.

O fato de os alunos conceberem a escolha como uma trajetória e de não terem consciência de todos os elementos que envolvem sua escolha, em nossa percepção, dá uma excelente abertura à instituição para tratá-la como uma questão educacional. Esse seria um outro papel, para além da ação burocrática institucional sobre as escolhas dos alunos.

Uma ação que considerasse os motivos, aquilo que leva os alunos a agir, as finalidades, as próprias ações (enquanto atividade) e os significados e sentidos que se constroem a partir dessas relações como forma de perceber a consciência construída até então e sua ampliação é o que entendemos que Seve e Leontiev (MARTINS, 2004) nos propõem. Não é objetivo deste trabalho propor um modelo de ação, mas essa é uma perspectiva que pode permear atividades e posturas da equipe técnica, da gerência da instituição e dos docentes que lidam cotidianamente com esses sujeitos.

Não se conclui aqui que se esgotou a temática e as possibilidades de estudo no interior do CEFET-PA e algumas perguntas mostram-se relevantes para a continuação da investigação, a qual envolve a própria visão dos demais atores escolares acerca das escolhas do tratamento da questão das escolhas, além de possibilidades de atuações no sentido de favorecer ao jovem adolescente pensar suas opções, de maneira a mobilizar seus sentidos e significados frente às profissões, à construção de um projeto de vida e ao planejamento de suas próprias metas. Consideramos relevante, por meio desse estudo, o resgate das questões

sobre subjetividade e trabalho como suporte teórico para uma intervenção nos processos de escolha profissional.

Além disso, a própria temática mostrou-se viva e pulsante, a despeito da concepção de alguns acerca dos debates nessa área, mostrando que ainda há importância de se estudar a lógica que rege as discussões sobre escolhas profissionais, os tipos de conselhos oferecidos aos jovens acerca desse tema dentro e fora da escola, a própria discussão sobre mercado de trabalho, possibilidades concretas de desenvolvimento em uma profissão, emprego e formação profissional para enfrentar essa realidade. Além disso, mantém-se a necessidade de debruçarmo-nos especificamente sobre a formação técnica, seus objetivos e execução no presente tempo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. In: SENAC. *Boletim Técnico do SENAC*. São Paulo, 2002, n.3, v. 28.

ARAÚJO, R.M.L. *Aproximações para entender a subjetividade numa perspectiva marxista*. Belo Horizonte, 1998, mimeo.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70 LDA, 2002.

BARONE, R. E. M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. In: SENAC. *Boletim Técnico do SENAC*. São Paulo, 2000, n.3, v.26.

BASTOS, P. A. B. *A escola técnica federal e o desenvolvimento do ensino industrial, 1909/87: um estudo histórico*. Belém, 1988.

BECKER, D. *O Que é Adolescência?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOCK, S. D. Concepções de Indivíduo e Sociedade e as Teorias em Orientação Profissional. In: BOCK, A. M. B. et alli. *A escolha Profissional em Questão*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BOCK, S. D. Escolha profissional: vocação ou sobrevivência? In: *II Encontro Técnico de Informação Profissional do Distrito Federal*. Brasília, março de 1987.

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

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional – a estratégia da clínica*. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOMENY, H. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. In: *Estudos Históricos – os anos 20*. Rio: FGV/CPDOC, 1993, n.11, v.6.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. In: SENAC. *Boletim Técnico do SENAC*. São Paulo, 1999, nº25 (3).

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. *Resolução nº 04/99*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Técnico. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o 2º parágrafo do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5154 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, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Plano Nacional de Qualificação*. Brasília: MTE, SPPE, 2003.

BRENNER, LÂNES e CARRANO. *A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas*. Disponível em <http://inga.rits.org.br> desde 10/12/2004. Acessado em 03 de janeiro de 2005.

BUFFA, E. e NOSELLA, P. *A escola profissional de São Carlos*. São Carlos: Ed. da UFSCar, FAPESP, 1998.

CAMPOS, R. Identidade profissional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000.

CATTANI, A. D. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: Ed. Universitária, 1997.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CODO, W.; SAMPAIO, J.J.C.; HITOMI, A. H. Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, M.L. & SARAIVA, L. Autonomia. In: FIDALGO, F. & MACHADO, L. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000.

CORSEUIL, C.H, SANTOS, D. D & FOGUEL, M.N. *Decisões críticas em idades críticas: a escolha dos jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina*. Rio de Janeiro : IPEA, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2001.

CUNHA, L.A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília - DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, L.A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília - DF: Flacso. 2000b.

DELUIZ, N. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. In: SENAC. *Boletim Técnico do SENAC*. São Paulo, 2001, v. 27, n.3.

ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

FERREIRA SALLES, L. M. *Adolescência, escola e cotidiano*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

FERREIRA. A. B. H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1988.

FERRETI, C. J. *Opção: trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988b.

FERRETI, C. J. *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez, 1988a.

FRANCO, M. L. P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A gênese do decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Mimeo (versão para discussão), 2004.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P (org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

GALLATIN, J. *Adolescência e individualidade*. São Paulo: Harbra, 1986.

GÜNTHER, I. A. *Adolescência e projeto de vida*. Cadernos Juventude. Cap.09. internet<http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/cadernos/capitulo/cap_01/cap01.htm. Acessado em 23 de março de 2003.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 8.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

JACQUES, M. G. Identidade e trabalho. In: CATTANI, A. D. *Trabalho e Tecnologia: Dicionário Crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universitária. 1997.

JOHNSON, M. C. F. *Projeto pessoal de vida e trabalho: orientação profissional na perspectiva de orientadores e orientandos*. 2000. Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP: [s.n].

KUENZER, A. Z. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências*. 199_. (mimeo).

LEPRE, M.R. Adolescência e construção da identidade. In: *Psicopedagogia Online*. Internet<<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>. Acessado em 17 de março de 2005.

LEVENFUS, S. R. *Psicodinâmica da escolha profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, L. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, L.R.S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. (org.). *Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento da Cultura Marxista, 1996.

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

MARTINS, L.M. A natureza histórico-social da personalidade. In: *Cadernos CEDES*. Campinas, 2004, n.62, v.62.

MOFFATT, A. *Terapia de crise: teoria temporal do psiquismo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987

MORINÕ MOSQUERA, J.J. *Ensino: uma tarefa de reflexão*. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MOTOYAMA, S. (org.). *Educação técnica e tecnológica em questão. 25 anos do CEETEPS. Uma história vivida*. São Paulo: Editora UNESP/ CEETEPS, 1995.

NASCIMENTO, I.P. *As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial*. 2002. Doutorado. PUC-SP, São Paulo: [s.n.].

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 3ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, R. Éramos felizes e não sabíamos: uma análise da educação profissional brasileira. In: SENAC. *Boletim Técnico do SENAC*. São Paulo, 2000, v.26, n.1.

OZELLA, S. *Adolescência: uma perspectiva crítica*. In: KOLLER, S.H. (org.) *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas, e reflexões críticas*. Rio: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PADUA, E.M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2000.

PEREIRA, E.M.A. *Fatores psicossociais e rendimento escolar*. Revista de Psicologia, Fortaleza, 1985, (1): 19-24, jan/jun.

PIAGET.J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PIMENTA, S. G. *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1981.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*. CEDES, 2002, n.80,v.23.

REY, F.G. *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RUMMERT, S. M. *Juventude e democracia: possibilidades e impasses no Brasil atual*. Apresentado na 27ª Reunião da ANPED, Caxambu- MG, 2004.

SANTOS, E. e MACHADO, L. Trabalho abstrato. In: FIDALGO, F. e MACHADO.L. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000.

SANTOS, J.A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E.M.T. (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SERRÃO, M & BALEEIRO, M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.

SEVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P. e DORAY, B. *Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

SILVA, L. B. C. *A Escolha da Profissão: uma abordagem psicossocial*. São Paulo: Unimarco, 1996.

SILVA, L.B. C. Contribuições para uma teoria psicossocial da escolha da profissão. In: BOCK, A. M. B. et alli. *A escolha Profissional em Questão*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

SILVA JUNIOR, J.R. & FERRETTI, C.J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SOARES, D.H.P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

THIOLLENT, M. *Critica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5.ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

TRACTEMBERG, L. Orientação profissional e educacional nos currículos escolares. In: SENAC. *Boletim Técnico do SENAC*. São Paulo: 2002, n.2, v.28.

UNESCO. *Educação: ensino médio e educação profissional*. Disponível em : <http://www.unesco.org.br/programas/>. Acessado em 02 de fev de 2003.

VAN GENNEP, A. *Les rites de passage*. Paris: Mouton and Maison des Sciences de L'Homme, 1969.

ANEXO**Roteiro de Entrevista****Nome:****Idade:****Sexo:****Escola onde estudou antes do CEFET:****Escolaridade do pai:****Escolaridade da mãe:****Bairro onde mora:****1. Como aconteceu a sua escolha de um curso técnico? Relate o seu percurso**

Explorar: disponibilidade de informação,

Heranças familiares

Heranças sociais

Normas e costumes

2. Qual o significado de um curso técnico pra você e sua família?

Explorar: visão pessoal e familiar do ser técnico,

dos planos de carreira e profissional

do significado do trabalho

3. Depois de entrar no CEFET como ficou sua escolha inicial?

Explorar: os impactos da vivência escolar

Influência dos impactos nas escolhas

Fazem reflexões e como fazem?